

**BARNES SOSIALE FUNGERING:
DISKUSJON AV FIRE TEORETISKE TILNÆRMINGER**

Hovedoppgave

Profesjonsstudiet i psykologi, Universitetet i Oslo

Høst 2007

Karoline Marie Edgar-Lund og Kari Janne Ringstad

Hovedoppgave levert av Karoline Marie Edgar-Lund og Kari Janne Ringstad

Tittel: Barns sosiale fungering: Diskusjon av fire teoretiske tilnærminger

Veileder: Bjørg Røed Hansen

SAMMENDRAG

Relasjoner til jevnaldrende utgjør en viktig del av barns sosiale erfaringer, og har stor betydning for barns videre sosiale og emosjonelle utvikling. Det eksisterer imidlertid vesentlige individuelle forskjeller når det gjelder barns evner til å inngå i vellykkede sosiale samspill med andre barn. En rekke studier har dokumentert at popularitet og vennskap hos barn henger sammen med bestemte typer atferd i sosiale situasjoner. Vi undersøker i denne oppgaven hvordan forskjeller i barns sosiale fungering kan forstås på bakgrunn av sosialkognitive og relasjonelle psykologiske tilnærminger. Vår *problemstilling* er følgende:

Hvordan kan barns sosiale fungering forstås ut fra fire utvalgte teoretiske tilnærminger, forankret i henholdsvis sosialkognitiv og relasjonell utviklingspsykologi?

For å svare på problemstillingen, har vi valgt å presentere og diskutere to utviklingspsykologiske tilnærminger som har hatt en sentral plass når det gjelder å forklare barns sosiale atferd, og som vi har plassert under merkelappen ”sosialkognitive tilnærminger: Crick og Dodges (1994) modell for barns ”sosiale informasjonsprosessering” og teorien om barns ”teori om sinnet”. Vi drøfter disse opp mot to relasjonelle utviklingsmodeller, som vi mener kan bidra til forståelsen av barns sosiale samspill med andre barn: nemlig Sterns selvutviklingsmodell (2003) og Fonagy og Targets (1997) modell for utviklingen av ”reflektiv funksjon”. Etter vår oppfatning reduserer sosialkognitive forklaringer ofte barns sosiale atferd til å dreie seg om individuelle kognitive prosesser. Vi mener at en relasjonell tilnærming med utgangspunkt i barns tidlige samspillerfaringer med omsorgsgivere, kan gi en utvidet forståelse av barns sosiale relasjoner til jevnaldrende.

INNHALDSFORTEGNELSE

Innledning	5
1. Barns sosiale fungering: Introduksjon	8
1.1. Begrepsavklaring	8
1.2. Betydning av barns sosiale fungering	8
1.3. Sammenhenger mellom atferd og sosial aksept	10
2. Sosialkognitive tilnærminger til barns sosiale fungering	12
2.1. Sosial informasjonsprosessering	13
2.1.1. Beskrivelse av den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen	13
2.1.2. Betydning av sosial informasjonsprosessering for barns sosiale fungering	16
2.1.3. Forskningsfunn	19
2.1.4. Diskusjon: Automatisert og kontrollert informasjonsprosessering	20
2.1.4.1. Tilgjengelighet	21
2.1.4.2. Anvendbarhet	22
2.1.4.3. Motivasjon	23
2.1.5. Konklusjon	25
2.2. Teori om sinnet	26
2.2.1. Beskrivelse av barns teori om sinnet	26
2.2.2. Betydning av teori om sinnet for barns sosiale fungering	28
2.2.3. Forskningsfunn	29
2.2.4. Diskusjon: Teoretiske og metodologiske begrensninger	31
2.2.4.1. Kriterievaliditet	32
2.2.4.2. Betydning av sosial utvikling	33
2.2.4.3. Kategori eller dimensjon?	34
2.2.4.4. Sosial eller kognitiv evne?	35
2.2.4.5. Fra evne til atferd	37
2.2.5. Konklusjon	38
3 Relasjonelle tilnærminger til barns sosiale fungering	40
3.1. Sterns selvutviklingsmodell	41
3.1.1. Beskrivelse av Sterns selvutviklingsmodell	41

3.1.2. Diskusjon: Betydning av selvutvikling for barns sosiale fungering	46
3.1.2.1. Indre ledsagere	46
3.1.2.2. Intersubjektivitet	48
3.1.2.3. Narrativ kompetanse	51
3.1.3. Konklusjon	52
3.2. Reflektiv funksjon	54
3.2.1. Beskrivelse av reflektiv funksjon	54
3.2.2. Utvikling av reflektiv funksjon	55
3.2.3. Diskusjon: Betydning av reflektiv funksjon for barns sosiale fungering	61
3.2.3.1. Attribusjon av mentale tilstander	61
3.2.3.2. Affektregulering	64
3.2.3.3. Selvorganisering	65
3.2.4. Konklusjon	67
4. Avsluttende diskusjon	68
4.1. Selvopplevelse og automatisert informasjonsprosessering	69
4.2. Mentalisering – generelt utviklingsfenomen eller relasjonelt utviklingsprodukt?	71
4.3. Konklusjon	74
Referanser	78

BARNES SOSIALE FUNGERING: DISKUSJON AV FIRE TEORETISKE TILNÆRMINGER

Innledning

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært vår felles interesse for barns sosiale ferdigheter og evne til å etablere og opprettholde vennskap med jevnaldrende. I vårt moderne samfunn tilbringer barn mye tid sammen med jevnaldrende i barnehage, skole, skolefritidsordning og gjennom ulike fritidsaktiviteter. Allerede fra ettårsalderen er mange barn sammen med jevnaldrende store deler av tiden, og dette samværet utgjør en svært viktig og verdifull del av barns tidlige sosiale erfaringer. Å beherske ulike typer sosiale situasjoner og relasjoner er avgjørende for barns subjektive velvære og generelle tilpasning, og vil dessuten ha stor betydning for videre sosial utvikling. Barn er imidlertid forskjellige med tanke på hvordan de fungerer sammen med andre barn. Noen kommer lett overens med andre, er populære og har mange venner. Andre har problemer når det gjelder å omgås jevnaldrende, og får ikke så lett innpass i lek og aktiviteter sammen med andre barn. Det er viktig å undersøke hva som kan ligge til grunn for individuelle forskjeller i barns sosiale tilpasning, for dermed å kunne forebygge og behandle samspillsvansker.

I denne oppgaven vil vi presentere og diskutere fire teorier som på forskjellige måter kan bidra til forståelsen av barns sosiale fungering. Vårt inntrykk er at feltet som undersøker barns sosiale utvikling har vært dominert av *sosialkognitive tilnærminger*, og vi har valgt å ta med to teorier innenfor denne retningen. Sosialkognitive tilnærminger forutsetter ofte mer eller mindre eksplisitt at kognitiv utvikling er mer grunnleggende enn sosial utvikling, og barns sosiale fungering forstås dermed hovedsaklig som et spørsmål om utvikling av bestemte kognitive ferdigheter og prosesser. Denne utviklingen har implikasjoner for hvilken *kunnskap* barnet kan tilegne seg om sine sosiale omgivelser; en kunnskap som kan vurderes som mer eller mindre ”sann” eller korrekt i forhold til objektive kriterier. Barnets inntrykk av de sosiale omgivelsene danner igjen grunnlaget for hvordan barnet vil oppføre seg overfor andre. Det antas gjerne at barn som ikke fungerer så godt sosialt, har ulike typer kognitive mangler eller slagsider i kognitiv prosessering av sosial informasjon, som reduserer deres evne til å vurdere sosiale situasjoner og relasjoner på en nøyaktig måte. Sosialkognitive tilnærminger har som nevnt hatt stor innflytelse på feltet som studerer barns sosiale utvikling. Vår oppfatning er imidlertid at de postulerte sosialkognitive strukturene og mekanismene ikke gir

tilfredsstillende eller dekkende beskrivelser av individuelle forskjeller i barns sosiale fungering, eller hvordan disse forskjellene utvikles. Vi mener at fokuset på individuelle, kognitive prosesser går på bekostning av *relasjonelle tilnærminger* som kan tenkes å bidra til forståelsen av barns samspill. For oss gir det mening å tenke at barns sosiale fungering er en relasjonell evne som må være forankret i tidlig relasjonell utvikling. Et barns første relasjoner til omsorgsgivere har sannsynligvis stor betydning for barnets senere kapasitet til å inngå i meningsfulle samspill med andre. Vi savner dette perspektivet i mye av litteraturen som omhandler barns relasjoner til jevnaldrende. Derfor har vi valgt å inkludere to relasjonelle utviklingsteorier for å undersøke hvordan disse teoretisk kan belyse barns sosiale fungering.

Som et bakteppe for den teoretiske diskusjonen, vil vi i kapittel 1 kort si litt mer om betydningen av relasjoner til jevnaldrende for barns videre utvikling. Her vil vi også komme inn på hvordan bestemte typer atferd hos barn henger sammen med hvilken sosial status de får blant jevnaldrende.

I kapittel 2 kommer vi til å redegjøre for to teorier om barns sosiale tilpasning som vi har plassert under overskriften ”sosialkognitive tilnærminger”. Den første er ”den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen” til Crick og Dodge (1994). Den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen skisserer hvordan barn gjennom en rekke kognitive steg prosesserer sosial informasjon. Modellen postulerer at individuelle forskjeller i informasjonsprosessering vil lede til forskjeller i sosial atferd, og at forskjeller i sosial fungering dermed kan forstås på bakgrunn av bestemte prosesseringsstiler. Den andre teorien vi har tatt med, er teorien om barns ”teori om sinnet” (”theory of mind”). Teorien om barns teori om sinnet er basert på en antakelse om at det modnes en medfødt, biologisk evne til å forstå mentale tilstander hos andre når barn er rundt fire år gamle. Denne evnen innebærer en innsikt i at mennesker danner mentale representasjoner av virkeligheten, og at atferd kan forstås gjennom disse bakenforliggende, mentale tilstandene. Det antas at en slik innsikt vil sette barnet i stand til å forstå og forutsi andres atferd, og dermed i større grad kunne tilpasse sin egen atferd til de sosiale omgivelsene. Vi vil diskutere disse to teoriene med tanke på hvor godt de bidrar til å belyse barns sosiale utvikling og samspill.

I kapittel 3 kommer vi nærmere inn på hvordan vi mener barns sosiale fungering kan betraktes som grunnleggende sosialt eller relasjonelt forankret, under overskriften ”relasjonelle tilnærminger”. Vår påstand er at teorier om barns sosiale ferdigheter i større grad bør

spesifisere hvordan disse ferdighetene utvikles og fungerer relasjonelt.

Utviklingspsykologiske teorier om barns sosiale fungering vektlegger relasjonelle aspekter i ulik grad. Vi har valgt å diskutere to utviklingsmodeller som fremhever betydningen av tidlig samspill mellom barn og omsorgsgiver. Den første er Daniel Sterns (2003)

selvutviklingsmodell. Stern beskriver hvordan barnets samspill med omsorgsgiverne fra fødselen av, er med på å utvikle barnets opplevelse av å være et avgrenset fysisk og psykisk selv, som kan påvirke og samhandle med omgivelsene. Denne utviklingen har betydning for hvor godt et barn blir i stand til å regulere egen affekt i samspill, og i hvilken grad barnet opplever at indre tilstander er noe som kan deles med andre gjennom intersubjektivitet. Selvutviklingen vil på denne måten vil være avgjørende for barnets senere muligheter til å fungere godt sammen med andre barn. Den andre modellen vi ser på i dette kapittelet, er Fonagy og Targets (1997) modell for utvikling av "reflektiv funksjon". Reflektiv funksjon beskrives som en evne til å representere og reflektere over mentale tilstander hos seg selv og andre. Ifølge modellen vil denne evnen utvikles i tidlige tilknytningsrelasjoner, og den kan også være gjenstand for feilutvikling. Reflektiv funksjon antas, i likhet med teori om sinnet, å føre til at et barn kan forstå atferd på bakgrunn av mentale tilstander, og dermed fremme barnets sosiale fungering.

I siste kapittel forsøker vi å sammenfatte de viktigste poengene våre i en avsluttende diskusjon. Her vil vi vise hvordan alle de fire tilnærmingene vi har presentert, kan sies å handle om betingelser for hvordan barn danner og bruker mentale representasjoner i sosiale situasjoner. Vi vil også fremheve noen sentrale forskjeller mellom de fire teoriene, og diskutere hvordan vi mener dette har betydning for hvor godt de bidrar til å belyse barns sosiale fungering.

Det vil selvsagt være mange faktorer som har betydning for hvor godt et barn kommer overens med andre barn. Vi har i denne oppgaven valgt å diskutere barns sosiale fungering med utgangspunkt i to sosialkognitive og to relasjonelle tilnærminger. De fire teoriene er hver for seg for omfattende til at vi kunne komme inn på alle aspekter som er relevante for barns sosiale fungering. Vi har forsøkt å begrense diskusjonen til å omhandle betydningen av tidlige erfaringer i relasjonell utvikling. Vi behandler ikke betydningen av temperament eller biologiske faktorer, og kommer bare i liten grad inn på sosiokulturelle perspektiver. Det vil dessuten være forskjellige egenskaper som er viktige for sosial fungering på forskjellige utviklingstrinn. Vi har i denne oppgaven valgt å konsentrere oss om barn i førskolealder.

1. BARNS SOSIALE FUNGERING: INTRODUKSJON

1.1. Begrepsavklaring

Innenfor utviklingspsykologi har mange forskere vektlagt betydningen av relasjoner til jevnaldrende for barns videre sosialisering og utvikling. I litteraturen på dette feltet eksisterer en rekke begreper og definisjoner som er ment å fange opp hvordan barn fungerer sosialt sammen med jevnaldrende. Blant annet brukes ofte begrepet "sosial kompetanse"; mange ganger uten at det forklares nærmere hva som menes med denne termen. Ifølge Schaffer (1996) har "sosial kompetanse" blitt definert på mange ulike måter. Begrepet har imidlertid gjerne vært operasjonalisert som forekomst av nære, dyadiske vennsapsrelasjoner mellom barn, eller som grad av popularitet og aksept blant jevnaldrende. Vi har i denne oppgaven valgt å hovedsaklig benytte "sosial fungering" som et vidt begrep for hvordan barn fungerer sammen med andre barn i relasjoner og samspill.

1.2. Betydning av barns sosiale fungering

Relasjoner mellom jevnaldrende barn tenkes gjerne å være kvalitativt forskjellig fra relasjoner mellom barn og voksne, og antas å gi unike bidrag til barns utvikling. Hartup (1989, ref. av Schaffer, 1996) omtaler relasjoner mellom barn og voksne som "vertikale relasjoner", mens relasjoner mellom jevnaldrende barn omtales som "horisontale relasjoner". Vertikale relasjoner er komplementære, ettersom voksne er overlegne barnet når det gjelder ferdigheter og makt. Slike relasjoner bidrar til å gi barnet trygghet og beskyttelse, samt muligheten til å tilegne seg kunnskaper og erfaringer. Jevnaldrende barn befinner seg i motsetning på noenlunde samme nivå når det gjelder ferdigheter, modning og sosial makt. Horisontale relasjoner er derfor mer egalitære, og gir barn muligheter til å lære ferdigheter som best kan tilegnes blant jevnbyrdige, som evne til samarbeid, forhandling og konkurranse. En rekke forskere har fremhevet betydningen av relasjoner til jevnaldrende for utviklingen av barns sosiale ferdigheter (Bukowski & Hoza, 1989; Ladd, 2005; Asher & Parker, 1988). Gode relasjoner til jevnaldrende tenkes også å være viktig for utviklingen av barns selvbegrep (Bukowski & Hoza 1989), og er dessuten en betydningsfull kilde til emosjonell støtte og trygghet (Bukowski & Hoza, 1989; Asher & Parker, 1988). Ettersom relasjoner til jevnaldrende tillegges såpass stor betydning for barns trivsel og utvikling, er det nærliggende å anta at problemer med relasjoner til jevnaldrende kan være knyttet til uheldige utviklingsmessige utfall og emosjonell feiltilpasning. Det er utført flere empiriske studier som

støtter denne antakelsen. Det er blant annet dokumentert en sammenheng mellom lav aksept; det vil si at et barn er upopulært eller blir avvist av jevnaldrende, og senere tilpasningsproblemer. Å bli avvist av jevnaldrende øker risikoen for senere atferdsvansker (Miller-Johnsen, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman, and the Conduct Problems Prevention Research Group, 2002). Sosial avvisning er også forbundet med problemer i skolesammenheng (Buhs & Ladd, 2001), kriminell atferd, å droppe ut fra skolen (Parker & Asher, 1987) og aggressiv atferd. Studier har også vist at det å ikke ha nære venner, kan være relatert til nedsatte ferdigheter på områder som er sentrale for vellykket sosial fungering. Barn uten nære venner kjennetegnes oftere av mindre altruistisk atferd og redusert evne til perspektivtaking, samarbeid og konfliktløsning (Schaffer, 1996). Et viktig poeng er selvsagt at vansker med relasjoner til jevnaldrende ofte oppleves som en belastning for barna det gjelder, og er relatert til emosjonelle vansker og ensomhet (Parker & Asher, 1993). Mange barn som blir avvist av jevnaldrende har også rapportert at de ønsker å få hjelp til å komme bedre overens med andre barn (Asher, 1988, ref. av Asher, 1990).

Utbredelsen av samspillsvansker hos barn varierer avhengig av hvilke definisjoner og målemetoder man legger til grunn, men ifølge Asher (1990) blir om lag ti prosent av barn i barneskolen ikke nominert av noen når barna blir bedt om å nominere sine tre beste venner. Bukowski og Hoza (1989) mener denne prosentandelen blir høyere om man setter gjensidige sosiometriske nominasjoner som kriterium, det vil si at barna gjensidig nominerer hverandre som venner. Det ser også ut til at prosentandelen varierer for ulike grupper av barn, for eksempel barn som har fysiske funksjonshemminger, er hyperaktive eller har lærevansker (Asher, 1990). Selv om barns relasjoner alltid vil være preget av visse variasjoner knyttet til alder, utvikling, aktuelle omstendigheter og humør, har studier vist at det ofte er et mønster av varighet og gjentakelse i relasjonene et barn har til jevnaldrende barn. Enkelte barn har færre venner eller mindre stabile vennsksapsrelasjoner enn andre barn. Det er også forskjeller i kvaliteten på vennsksapsforhold, og det ser ut til å være en sammenheng mellom stabilitet og kvalitet. Kortere vennskap er ofte av dårligere kvalitet (Tetzchner, 2001). Gjensidige vennskap er mer stabile enn "unilaterale" vennskap som er preget av mindre gjensidighet (Hartup, 1989). Når det gjelder popularitet og aksept, har forskning dokumentert at det i noen tilfeller er de samme barna som blir avvist av jevnaldrende over tid (Coie & Dodge, 1983) og på tvers av kontekst (Coie, & Kupersmidt, 1983).

For å kunne hjelpe barn som sliter med å etablere gode relasjoner til andre barn, er det viktig å finne ut hva vanskene består i og hvordan de har oppstått. Det at enkelte barn ser ut til å ha generelle og kontinuerlige problemer med å omgås jevnaldrende, gjør at det er særlig viktig å forstå hva som ligger til grunn for dette, slik at man bedre kan hjelpe disse barna til å forbedre sine sosiale relasjoner. Økt kunnskap er også viktig for muligheten til å forebygge denne typen relasjonsvansker.

1.3. Sammenhenger mellom barns atferd og sosial aksept

Anerkjennelsen av relasjoner til jevnaldrende som betydningsfulle for barns sosiale og emosjonelle utvikling, og dokumentasjonen av vesentlige individuelle forskjeller i sosial fungering, har skapt interesse for å utforske hvordan atferd henger sammen med barns sosiale tilpasning. Siden 1930-årene har en rekke studier undersøkt sammenhenger mellom barns sosiale atferd og "sosiometrisk status" (Cillesen & Mayeux, 2004). Slike studier har avdekket korrelasjoner mellom barns atferd og graden av aksept fra og popularitet blant jevnaldrende. På bakgrunn av at det å ha problemer med relasjoner til jevnaldrende er en utviklingsmessig risiko, har mange forskere vært spesielt opptatt av å identifisere atferd som kan være relatert til sosial feiltilpasning.

Flere studier har vist sosial aksept fra jevnaldrende er knyttet til hjelpsomhet, vennlighet og prososial interaksjon (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990). Positiv sosial status er også relatert til regelkonformitet; særlig regler som gjelder samspill mellom jevnaldrende (Coie et al., 1990). Barn som blir godt likt av jevnaldrende, er også sensitive overfor normer for lek og sosial interaksjon når de slutter seg til nye grupper (Putallaz, 1983). De har også lavere forekomst av tilbaketrukket, forstyrrende og aggressiv atferd (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Ifølge Newcomb et al. ser det ut til at populære barn har et atferdsrepertoar som fremmer suksess i dyadiske vennskspsrelasjoner. I tillegg til å skåre høyere på "sosiabilitet", har de oftere et høyere nivå av kognitive evner og ferdigheter når det gjelder sosial problemløsning. I tråd med dette fremhever Bierman (2004) kommunikasjonsferdigheter, evne til emosjonsregulering, sosial bevissthet og sensitivitet som viktige faktorer for barns sosiale fungering blant jevnaldrende. Barn som mestrer turtaking og lytting, kommuniserer tydelig, behersker initiering av konversasjoner, og som er "passe" selvavslørende, har lettere for å etablere og opprettholde vennskap enn barn som er mindre flinke til å kommunisere og formidle seg. Barn som er muntre, omgjengelige, og som klarer å beherske seg og forhandle i

situasjoner med uenighet og frustrasjon, blir også bedre likt enn barn som har vekslende humør og som blir insisterende på egne ønsker og ideer (Bierman, 2004).

Sosial avvisning ser på den annen side ut til å være relatert til aggresjon, regelbrudd, hyperaktivitet og forstyrrende atferd (Coie et al., 1990; Newcomb et al., 1993).

Sammenhengen mellom aggresjon og avvisning er tydeligere hos gutter enn hos jenter (Coie et al., 1990). Barn som blir avvist av jevnaldrende, karakteriseres også av lavere forekomst av prososial atferd (Bierman, 2004; Newcomb et al., 1993). I noen studier ser det også ut til å være en sammenheng mellom tilbaketrukket atferd og sosial avvisning, men denne sammenhengen er ikke funnet i alle studier, og den ser ut til å gjelde for jenter i større grad enn for gutter. Det er dessuten mulig at sosial tilbaketrekking er en *konsekvens* av avvisning heller enn en *årsak*. Barn som senere blir avvist, har gjerne tatt hyppig kontakt med andre barn i begynnelsen. Etter hvert som de blir tydelig avvist av jevnaldrende, øker også tilbaketrekkingen. Sammenhengen ser også ut til å bli sterkere med alder (Coie et al., 1990).

Sammenhengene mellom et barns atferdskarakteristikker og hvorvidt det blir likt eller mislikt av jevnaldrende barn, er etter hvert blitt godt kjente og betraktes som vel etablerte innenfor utviklingspsykologi (Cillessen & Mayeux, 2004). Det virker også rimelig at barn foretrekker å samhandle med andre barn som er prososiale og vennlige, og at de unngår samspill med barn som er aggressive, bryter regler og forstyrrer andre. Studiet av barns sosiale utvikling kan ikke begrenses til en dokumentasjon av korrelasjoner mellom atferd og sosial status, og neste steg blir derfor å forsøke å forklare individuelle forskjeller i barns sosiale atferd.. Teoretiske tilnærminger er nødvendige for å organisere den innhentede empiriske kunnskapen. I de neste kapitlene vil vi presentere og diskutere fire ulike teorier som kan bidra til dette.

2. SOSIALKOGNITIVE TILNÆRMINGER TIL BARNES SOSIALE FUNGERING

”Sosial kognisjon” kan defineres som studiet av hvordan mennesker tenker om seg selv og den sosiale verden, eller mer spesifikt hvordan mennesker velger ut, fortolker, husker og anvender sosial informasjon for å foreta bedømmelser og beslutninger (Aronson, Wilson & Akert, 1999, s. 67). Ordet kognisjon kommer av *å vite*, og dreier seg om hva vi kan ha viten om og hvordan vi går frem for å oppnå slik viten. Sosial kognisjon skiller seg fra kognisjon om objekter eller livløse gjenstander, med tanke på blant annet vanskelighetsgrad og motivasjon. Det å skulle forstå, beskrive og forutsi menneskelig atferd, forutsetter ofte at man viser til indre, ikke direkte observerbare tilstander, som antakelser, ønsker og emosjoner. Slike slutninger blir langt mer forseggjorte når stimuli er sosiale (Moskowitz, Skurnik & Galinsky, 1999). Ettersom rommet for fortolkning er så stort på grunn av sosial informasjons innebygde flertydighet, vil mange faktorer være av betydning for om man lykkes med denne oppgaven, og som følge av dette blir i stand til å samhandle med andre på en hensiktsmessig måte. Samtidig er det å kunne ”lese” andre, både i form av deres relativt stabile personlige egenskaper, og mer umiddelbare intensjoner og signaler, en oppgave vi er høyst motivert for og som har avgjørende betydning for hvordan vi kommer overens med andre.

Sosialkognitive tilnærminger har hatt stor innflytelse på studiet av barns sosiale utvikling. Barn skiller seg fra hverandre når det gjelder hvor korrekt de tolker andres atferd, eller med andre ord hvor godt de presterer når det gjelder å erverve gyldig kunnskap om sosiale situasjoner, og dette har betydning for deres sosiale kompetanse (Berk, 2003). Sosialkognitive tilnærminger forsøker på forskjellige måter å undersøke hvor godt barn presterer med tanke på å selektere og bearbeide informasjon for å oppnå en mental representasjon som samsvarer med den ytre virkeligheten. Et mye brukt rammeverk for å systematisere hvordan barn går frem i dette henseende, er Crick og Dodges *sosiale informasjonsprosesseringsmodell*, som vi diskuterer i første underkapittel. I denne modellen spesifiseres en sekvens av steg i sosial informasjonsprosessering som et barn må fullføre for å komme frem til adaptiv sosial atferd. En annen mye omtalt sosialkognitiv tilnærming til barns mentale representasjoner og deres betydning for sosiale ferdigheter, er teorien om barns *teori om sinnet* (”theory of mind”). Denne retningen fremstiller barns sosiale fungering som relatert til utviklingen av evnen til å attribuere mentale tilstander til andre. Vi vil presentere og diskutere denne teorien i andre underkapittel.

2.1. SOSIAL INFORMASJONSPROSESSERING

Informasjonsprosesseringsstilnærmingen oppsto med designet av digitale datamaskiner som bruker matematisk spesifiserte steg for å løse problemer. Slike systemer inspirerte psykologer til å betrakte sinnet som symbolmanipulerende; sansene registrerer informasjon, informasjonen kodes, bearbeides og organiseres, og resulterer i atferd. Hvert enkelt steg i problemløsningen kartlegges, på samme måte som datamaskiner programmeres til å utføre en rekke spesifiserte operasjoner (Berk, 2003). Informasjonsprosesseringsmodeller ble i utgangspunktet brukt for å forklare manglende sosial kompetanse hos barn, men de beskriver sosialkognitive prosesser som antas å være grunnleggende, og man har etter hvert også brukt modellene som utgangspunkt for å utforske sosial kognisjon hos sosialt kompetente barn. Det er utarbeidet flere ulike modeller for hvordan sosial informasjonsprosesseringsprosessen henger sammen med sosial tilpasning hos barn. Av disse har den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen til Dodge og Crick (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994) blitt regnet for å være den mest innflytelsesrike (Gifford-Smith & Rabiner, 2004).

Modellen til Crick og Dodge bygger på andre modeller for kognitiv problemløsning og sosialkognitive ferdigheter, som har felles at de går ut fra at holdepunkter i omgivelsene konseptualiseres som problemer eller oppgaver, som individet konfronteres med. Individets atferd er målrettet; det vil si rettet mot å respondere på disse oppgavene. I de ulike teoriene beskrives så et sett av kognitive operasjoner, som tenkes å være nødvendig for å utføre oppgaven på en kompetent måte. Disse består av et sett sekvensielle prosesser, og det er disse operasjonene som blir utdypet i den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen.

Utgangspunktet er at barn kommer til en sosial situasjon med et sett av biologisk begrensede ferdigheter og en database bestående av minner fra tidligere erfaringer. Som ”input” mottar barnet en rekke holdepunkter, og barnets atferdsrespons er en funksjon av hvordan disse holdepunktene prosesseres. Prosesseringen tenkes å ofte foregå ubevisst og i et svært hurtig tempo, som tilsvarer den reelle tiden barnet bruker på å respondere i en gitt situasjon.

2.1.1 Beskrivelse av den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen

I sin første utgave av modellen beskriver Dodge (1986) fem separate sekvensielle steg barn følger når de prosesserer sosial informasjon: 1) innkoding av situasjonelle holdepunkt, 2) representasjon og fortolkning av disse holdepunktene, 3) mentalt søk etter mulige respons i situasjonen, 4) valg av respons, og 5) iverksetting av handling.

I steg 1 inngår prosesser som sansing, persepsjon, oppmerksomhet og fokusering. Barnet tar inn sosiale holdepunkter via sensoriske og perseptuelle prosesser. Fordi barnet ikke kan fokusere på alle holdepunktene i omgivelsene samtidig, må det lære heuristikker for effektiv innkoding. Sosialt kompetent atferd krever balanse mellom effektivitet og nøyaktighet, mens ineffektivitet eller unøyaktighet ved innkodingen vil øke sannsynligheten for inadekvat atferd. Etter at holdepunktene er innkodet, består steg 2 av en representasjon og fortolkningsprosess. Barnet må integrere holdepunktene med hukommelsen for tidligere erfaringer, og komme frem til en meningsfull forståelse. Dette skjer ved anvendelse av heuristisk programmerte regler for beslutningstaking. Disse reglene er enten medfødte (som gjenkjenning av en trussel), eller tilegnet via læringserfaring eller aktiv konstruksjon hos barnet. Det er ofte vanskelig å skille steg 1 og 2 fra hverandre, og Dodge ser også for seg at det noen ganger forekommer en feedback-sløyfe fra representasjon til innkoding. Dette kan skje om det har blitt innkodet for lite informasjon til å gjøre en fortolkning, eller om det gjøres motsetningsfylte fortolknninger. Når informasjonen er innkodet på en meningsfull måte, foregår det så et søk etter atferdsresponser i steg 3. Selv små barn har tilgang på et bredt repertoar av responser, og individet lærer å benytte regler for å velge adekvate responser til spesifikke sosiale situasjoner. Flere faktorer, som barnets generative ferdigheter, tilegnede regelstrukturer, tidligere erfaringer, tilgjengelige responsrepertoar og prosesseringssekvensene som er utført så langt, vil påvirke hvilke responser som genereres. Inadekvate responser kan genereres både som følge av avvikende prosessering frem til dette punktet (for eksempel når en aggressiv respons genereres som følge av en feilaktig fortolkning av en jevnaldrendes handling som fiendtlig), eller som følge av inadekvate søkeferdigheter. I steg 4 velger barnet så en atferdsrespons. Ideelt lærer barnet å evaluere potensielle konsekvenser for hver genererte respons, samt å estimere sannsynligheten for ønsket utfall. Barnet må vurdere både den miljømessige konteksten og sine egne atferdsmessige muligheter for å velge en respons. Noen responser vil ikke være effektive i en gitt situasjon, mens andre vil være ineffektive fordi barnet mangler ferdigheter for å utføre responsen. Denne prosessen er komplisert, og forutsetter en viss evne til mental representasjon, noe som tilegnes i løpet av utviklingen. Små barn vil derfor ikke kunne gjøre nøyaktige estimat. De kan følgelig respondere inadekvat fordi de simpelthen ikke har utført noen evalueringsprosess, men bare handlet ut fra den første responsen som var tilgjengelig. Feil i utfallsestimat kan også oppstå som følge av tidligere erfaringer eller svikt i prosesseringen i tidligere steg. Responsslutningsprosessen antas også å ha en direkte feedbacksløyfe til responssokeprosessen. Om utfallsestimeringen er utilfredsstillende for alle genererte responser, vil en kompetent respons være å gå tilbake til

tidligere prosesseringssteg for å generere flere mulige responser. Etter at den optimale responsen er valgt, følger steg 5 i prosesseringen, der handlingen settes i verk.

Atferdsprotokoller og skript som involverer verbale og motoriske ferdigheter er viktig for iverksettingen. Disse ferdighetene tilegnes gjennom repetering, tilbakemelding og praksis i løpet av utviklingen.

Crick og Dodge (1994) har utarbeidet en reformulert utgave av Dodges første modell, der de fremhever at barnet i steg 1 og 2 ikke bare innkoder og fortolker eksterne holdepunkter, men at også interne holdepunkter har betydning for dannelsen av en mental representasjon av den sosiale situasjonen. Interne holdepunkter inkluderer informasjon som er lagret i langtidshukommelsen i det de kaller en ”sosial kunnskapsdatabase”, som blant annet inneholder informasjon om tidligere måloppnåelse og evalueringer av seg selv og andre. Disse holdepunktene vil påvirke fortolkningen av sosial informasjon allerede tidlig i den perseptuelle prosessen. De peker også på at steg 3 inkluderer klargjøring eller seleksjon av et mål, en prosess som ikke var med i den første modellen. Forskerne definerer ”mål” som fokuserte arousal-tilstander, som fungerer som ønsker om å produsere bestemte utfall. Det antas at barnet både bringer med seg mål til en sosial situasjon, og mottar eller konstruerer mål i respons på umiddelbare sosiale stimuli. Steg 4 består av å få tilgang til responser eller å konstruere nye dersom det dreier seg om en ny situasjon. I steg 5 tas beslutning om valg av respons basert på vurdering av utfall og tiltro til egen evne til å iverksette hver respons. I steg 6 iverksettes handlingen. Den reformulerte modellen tar i tillegg høyde for at det foregår parallellprosessering i en syklisk struktur, i motsetning til tidligere lineære fremstillinger av informasjonsprosessering. På denne måten åpnes det for at flere informasjonsprosesseringsaktiviteter utøves samtidig. Det postuleres også at disse prosessene foregår kontinuerlig i barnet. I den reformulerte modellen er det dessuten skissert gjensidige forbindelser mellom alle prosesseringsstegene og barnets database, slik at databasen og de ulike prosessene hele tiden påvirker hverandre.

Ifølge Crick og Dodge (1994) har den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen en organiserende funksjon, ved at den beskriver forbindelsen mellom ulike aspekter ved sosial informasjonsprosessering. Dette gjør at spesifikke informasjonsprosesser kan måles, og læres bort til barn gjennom intervensjoner. Dodge (1986) mener også at noe av det unike med modellen er at den beskriver et sett av operasjoner som tenkes å oppstå i løpet av enhver

atferdsinteraksjon, men som også kan konseptualiseres som varige ferdigheter og typiske prosesseringsmønstre.

2.1.2. Betydning av sosial informasjonsprosessering for barns sosiale fungering

Den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen beskriver mekanismer for hvordan sosial kognisjon fører til sosial atferd, for på den måten å kunne sammenligne barns sosiale kognisjon og undersøke om den henger sammen med adekvat eller inadekvat sosial atferd (Crick & Dodge, 1994). Modellen legger til grunn at barns sosiale fungering kan forklares med karakteristiske prosesseringsstiler eller typiske mønstre av attribusjon, som fører til individuelle forskjeller i hvor nøyaktig sosial informasjon innkodes og representeres. Forskjellene i prosesseringsstil oppstår som en følge av barnets biologisk begrensede ferdigheter, samt en database av minner fra barnets tidligere erfaringer. Ettersom vi har valgt å fokusere på hvordan barns tidlige samspill med omsorgspersoner har betydning for senere sosiale ferdigheter, vil vi her bare behandle temaet om hvordan tidlig erfaring og læring påvirker prosesseringsstil, altså det forfatterne har kalt databasen av sosial kunnskap.

Crick og Dodge (1994) mener at den erfaringsbaserte databasen av sosial kunnskap har innflytelse over barnets informasjonsprosessering på hvert av de ulike stegene i modellen. Forskerne beskriver databasen som et konstrukt på linje med skjema og kognitive heuristikker innenfor sosialpsykologien, og indre arbeidsmodeller innenfor klinisk psykologi. "Sosiale skjema" kan defineres som mentale strukturer som organiserer kunnskap om den sosiale verden rundt fenomener eller personer; disse påvirker hvilken informasjon vi legger merke til, tenker på, og husker (Aronson et al., 1999, s. 68). Sent på 1970-tallet begynte psykologer å demonstrere anvendelsen av skjema i konstruksjonen av mentale representasjoner, særlig når det gjaldt personlighetstrekk, sosiale roller, selvet og sosiale hendelser (Fiske, 2004). Basert på tidligere erfaringer vil individer møte nye situasjoner med bestemte forventninger, og informasjon kan derfor prosesseres raskere fordi data sammenlignes med skjemakunnskapen og bedømmes som konsistent eller inkonsistent med denne. Skjema filtrerer hva vi legger merke til, og er energisparende fordi vi slipper å bruke tid på å undersøke aspekter ved omgivelsene som vi kan ta for gitt. Skjemabegrepet fungerer på mange måter som et integrerende rammeverk innenfor et ellers lite enhetlig felt av sosialkognitive tilnærminger (Holyoak & Gordon, 1984). Mange sosiale skjema er felles for kulturen; andre er basert på individuelle erfaringer. Et barn som for eksempel har mye erfaring med aggresjon, vil sannsynligvis være mer tilbøyelig til å tillegge andre aggressive hensikter, enn barn som ikke

har slike erfaringer. Crick og Dodge (1994) omtaler skjema som ”kognitive heuristikker” som hjelper barn med å fortolke holdepunkter i sosiale situasjoner. Kognitive heuristikker er strategier som er relativt effektive, ved at de fungerer mesteparten av tiden, men som innebærer en avveining mellom effektivitet og nøyaktighet, ettersom strategien noen ganger vil føre til feilvurderinger fordi informasjon prosesseres hurtig (Reisberg, 2001). Crick og Dodge (1994) mener at heuristikker høyst sannsynlig har sin opprinnelse i tidligere erfaringer, og at disse erfaringene lagres i hukommelsen som latente mentale strukturer på samme måte som indre arbeidsmodeller innenfor tilknytningsteori. Forskjeller i barns informasjonsprosesseringsstil kan altså skyldes at de har ulike sosiale erfaringer og har dannet seg skjema og heuristikker som gjør dem selektivt oppmerksomme på ulike aspekter av den sosiale informasjonen de presenteres for. For noen barn vil denne databasen av sosial kunnskap sannsynligvis være lite utviklet eller lite representativ for vanlige sosiale situasjoner. I disse tilfellene kan det å bruke ”mentale snarveier” som skjema og heuristikker føre til feilbedømmelser og unøyaktige mentale representasjoner. ”For some children, the reliance on particular types of heuristics or schemata may be partly responsible for problematic social behavior and resulting social maladjustment.” (Crick & Dodge, 1994, s. 78).

Slik vi forstår Crick og Dodge (1994), tenker de seg altså at barn som har problemer med sosiale relasjoner, bruker skjema og heuristikker også i situasjoner der disse strategiene ideelt sett ikke bør benyttes. Forfatterne formulerer dette som at barna har en tendens til *automatisert* informasjonsprosessering. Automatiserte prosesseringsstrategier eller mentale snarveier sparer tid og krefter, men går på bekostning av nøyaktighet dersom de brukes i tilfeller der holdepunkter tilsier at mer arbeidskrevende eller *kontrollert* prosessering er nødvendig. Det er godt dokumentert at det å gjøre generaliseringer basert på sosiale skjema eller erfaringsbaserte forventninger medfører risiko: ”An inherent feature of theory-driven or schematic processing is that often it can lead to biased judgements. As existing cognitive structures, schemas can ‘fill in’ data that are missing from incoming social information.” (Augoustinos & Walker, 1995, s. 43). Skjema har på denne måten en *assimilerende* funksjon, der individet selektivt søker etter informasjon som bekrefter forventninger, og ignorerer motstridende informasjon. Slike forventningsbekreftelsesprosesser skaper en ubalanse i konstruksjonen av mentale representasjoner, ved at individet belager seg mer på egne forventninger og mindre på de faktiske omstendighetene i den sosiale situasjonen. For å danne oss nøyaktige inntrykk av omgivelsene, er vi avhengige av også å kunne bruke kontrollert

prosessering. Fiske, Neuberg, Beatti & Milberg (1987) har lansert en skalamodell av informasjonsprosesseringsstrategier, som beveger seg fra skjema- eller kategoribasert prosessering i den ene enden, til mer ”databasert” prosessering i den andre enden. Vellykket informasjonsprosessering fremstilles i denne modellen som et spørsmål om hvorvidt individet fleksibelt kan bevege seg opp og ned på skalaen, tilpasset forholdene i den aktuelle sosiale situasjonen. Mye forskning har vist at mennesker synes å foretrekke automatiserte strategier til tross for at disse ikke alltid fører frem (Higgins & Bargh, 1987; Aronson et al., 1999). Den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen legger til grunn nettopp at skjemabasert eller automatisert prosessering forekommer oftere hos barn som er mindre sosialt tilpasset. Crick og Dodge (1994) bruker begrepet ”preemptive processing” om en type automatisert prosessering som er skjemabasert, og som er rask, irrasjonell og antakelig klassisk betinget. Slik informasjonsbearbeiding antas å forekomme særlig når individer blir sterkt emosjonelt engasjert, og vil redusere mulighetene for reflekterende prosesser. Prosessering ”uten å tenke” kan gjøre at barn danner seg feilaktige oppfatninger om sosiale situasjoner, og følgelig handler på sosialt inadekvate måter overfor samspillspartnere. Denne prosesseringsstrategien vil dessuten kunne bli mer og mer rigid etter hvert som barnet blir eldre. Forskerne ser for seg at tidlige opplevelser vil resultere i hjerneorganiske nervebaner eller synapseforbindelser som stadig forsterkes, og som fører til varige prosesseringstendenser hos barnet på linje med personlighetstrekk. De understreker derfor betydningen av å finne ut av hvilke betingelser som fører til at barn velger ulike typer prosesseringsstrategier.

Den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen fremstiller altså individuelle forskjeller i barns sosial tilpasning delvis som et resultat av uhensiktsmessig automatisert bruk av den sosiale kunnskapsdatabasen. I tillegg antas barns karakteristiske prosesseringsstil å være bestemt av utviklingen av forskjellige sosiale evner av både kvantitativ og kvalitativ art. For eksempel vil et barns oppmerksomhetsspenn utvides etter hvert som barnet utvikler seg. Av kvalitative endringer vil vi spesielt nevne Crick og Dodges hypotese om at barns sosiale tilpasning er relatert til deres evne til å forstå andres intensjoner og gjøre kausale attribusjoner av sosiale hendelser. Vi skal senere se at denne tanken er beslektet både med teorien om barns teori om sinnet, og begrepet om reflektiv funksjon, som forutsetter at barns sosiale ferdigheter er avhengig av evnen til å tolke menneskelig atferd gjennom mentale tilstander.

2.1.3. Forskningsfunn

Dodge og Feldman (1990) og Crick og Dodge (1994) refererer til flere studier de mener støtter opp om sammenhenger mellom ulike aspekter ved sosial informasjonsprosessering, som skissert i de nevnte modellene, og barns sosiale fungering. Blant annet viser de til at det er funnet svake, men signifikante sammenhenger mellom grad av aksept blant jevnaldrende og nøyaktigheten av barns fortolkninger av hvordan andre oppfatter en selv og av andres sosiale intensjoner. Det ser særlig ut til at barn med lav sosial status blant jevnaldrende har vansker med å identifisere uhell og prososiale intensjoner hos andre, men at de korrekt kan identifisere fiendtlige intensjoner. Forskerne mener det er støtte for at sosialt kompetente barn både kan fortolke sosiale holdepunkt med større nøyaktighet enn barn som er mindre sosialt kompetente, og resonnerer om slike holdepunkt på et mer avansert nivå. Dodge og Feldman (1990) viser også til studier av barns attribusjoner i flertydige sosiale situasjoner, som antyder at det kan eksistere en attribusjonsfeil hos barn som er mindre likt av jevnaldrende, og som oftere har aggressiv atferd. Denne feilen består i at barna oftere attribuerer fiendtlige intensjoner til andre. En annen attribusjonsfeil hos upopulære barn, er at de i større grad attribuerer mislykkede sosiale interaksjoner til egen inkompetanse. Populære barn er derimot mer tilbøyelige til å tilskrive mislykkede samspill til ytre omstendigheter, samtidig som de også attribuerer sosial suksess til egen kompetanse. Dodge og Feldman (1990) understreker at forskjellene i attribusjonsstil ofte er vage, og at de så langt bare er avdekket i enkelte barnepopulasjoner og på noen sosiale områder. Det er derfor usikkert hvor mye slike forskjeller i attribusjonsstil bidrar til hvilken sosial status barn får blant jevnaldrende. Dodge og Feldman (1990) mener likevel det er sannsynlig at attribusjonsforskjeller bidrar til å opprettholde barns selvilde, som igjen har betydning for hvordan de oppfører seg sammen med jevnaldrende og hvordan de tolker egen og andres atferd i samspillet.

Det er også dokumentert sammenhenger mellom sosial status hos barn og automatisert eller ”tanketom” prosessering. Crick og Dodge (1994) viser til to studier som er konsistente med hypotesen om at automatisert prosessering forekommer under negativ emosjonell aktivering, og at slik prosessering er assosiert med sosial feiltilpasning. Nylig har Rosen, Milich og Harris (2007) demonstrert at barn som er ofre for mobbing oftere bruker denne typen defensiv prosessering av sosiale stimuli, noe de tolker som et resultat av vansker med emosjonell regulering hos disse barna.

Dodge og Feldman (1990) viser også til at det i noen studier av responsgenerering, er funnet en sammenheng mellom hvordan barn kvantitativt genererer løsninger på hypotetiske sosiale problemer og barns sosiale tilpasning, der populære barn generer flere responser. Men også for disse studiene er det blandede funn. Studier av kvalitative aspekter ved barns responsgenerering har også vist at barn med lav status blant jevnaldrende genererer responser som er mer avvikende, særegne og inkompetente. De viser også responser som er mer vage, mindre effektive, mindre relasjonsfremmende, mer umodne og oftere aggressive. Motsatt er det funnet at popularitet korrelerer positivt med andelen prososiale og relevante strategier. Hos barn med lav sosial status var det også en tendens til at barna genererte dårligere responser på neste forsøk når de mislyktes med sine første responser, selv om kvaliteten på de første responsene var like bra som hos mer aksepterte barn. Der er imidlertid en svakhet at det meste av empirien her er korrelasjonsstudier. Man kan derfor ikke vite om barns mønster for responsgenerering leder til dårlig fungering blant jevnaldrende eller om sammenhengen er motsatt, slik at dårligere evne til å generere adekvate responser i sosiale situasjoner er konsekvens av dårlig fungering blant jevnaldrende. Studier utført av Rubin og medarbeidere (f.eks. Rubin & Daniels-Beirness, 1984) kan imidlertid tyde på at mønster for responsgenerering kan predikere senere sosial status blant jevnaldrende. Når det gjelder evaluering av konsekvenser og utfall av responser, er det gjort færre studier, men også her kan det se ut til at barn med lav sosial status blant jevnaldrende er mer avvikende i sine evalueringer sammenlignet med mer populære barn (Dodge & Feldman, 1990).

2.1.4. Diskusjon: Automatisert og kontrollert informasjonsprosessering

Crick og Dodge (1994) mener informasjonsprosesseringsmodeller har bidratt til betydningsfulle fremskritt i forståelsen av barns sosiale fungering. I forrige avsnitt omtalte vi empiriske funn som i hovedsak har støttet hypotesene om sammenhenger mellom barns sosiale tilpasning og bestemte prosesseringsstiler. Manglende fleksibilitet i valg av informasjonsprosesseringsstrategi kan altså være en grunn til at et barn danner unøyaktige mentale representasjoner av de sosiale omgivelsene. Dersom vi kan anta at et barns sosiale tilpasning er et spørsmål om en god balanse mellom prosesseringsstrategier, vil det være viktig å gå bakenfor rene mekanismebeskrivelser og undersøke faktorer som har betydning for dette valget. Hva kan være forklaringen på at noen barn stadig bruker automatiserte informasjonsprosesseringsstrategier dersom dette fører til unøyaktige mentale representasjoner, som igjen øker sannsynligheten for kommunikasjonsproblemer og konflikt med andre barn? Dette spørsmålet vil vi nå utdype og diskutere nærmere.

Den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen postulerer latente mentale kunnskapsstrukturer som veileder barns persepsjon og kognisjon. Vi mener fokuset på slike strukturer er nyttig, blant annet fordi læringsperspektivet får en fremtredende plass i forklaringen av barns sosiale atferd. Det gir mening for oss å tenke seg at barns ulike sosiale erfaring har betydning for deres evner til å komme overens med jevnaldrende. Crick og Dodge (1994) går ikke nærmere inn på hva slags typer skjema eller heuristikker de sikter til, men som vi tidligere antydte, kan det dreie seg om tilfeller der barn har få, ensidige eller uvanlige sosiale erfaringer. Det kan være at den sosiale kunnskapsdatabasen innholdsmessig ikke gjenspeiler statistisk sannsynlige sammenhenger i vanlige sosiale situasjoner og relasjoner. Dersom et barn likevel bruker automatisert prosessering på bekostning av mer energikrevende, kontrollerte prosesser, kan dette føre til sosialt inadekvat atferd. Som tidligere nevnt er det velkjent at skjemabasert eller automatisert prosessering kan resultere i feilaktige mentale representasjoner. Faktisk var psykologer en lang periode mer opptatt av hvordan sosial persepsjon og kognisjon reflekterer noe *annet* enn hva man kunne forvente basert på stimulusinformasjonen. Som Higgins og Bargh (1987) påpeker, er det imidlertid vanskelig å forklare hvorfor mennesker stadig vekk benytter så risikable og feilbarlige strategier, dersom man forutsetter at menneskelig informasjonsprosessering er et tilpasningsdyktig system. Ideen om skjema som nærmest rent teoridrevne strukturer har derfor i økende grad blitt utfordret (Augoustinos & Walker, 1995), og forskere har argumentert for at man heller bør undersøke variabler som kan påvirke om man velger automatisert eller kontrollert prosesseringsstrategi i en gitt situasjon (Hastie & Kumar, 1979). Etter hvert er det blitt identifisert flere variabler eller kontingensfaktorer som modererer effekten av erfaringsbaserte forventninger på informasjonsprosessering. Med tanke på at Crick og Dodge (1994) antar at barn med sosiale vansker oftere tenderer mot å bruke automatiserte prosesseringsstrategier, er det grunn til å undersøke om dette kan forstås på bakgrunn av slike modererende variabler. Vi vil her diskutere betydningen av tilgjengelighet, anvendbarhet og motivasjon for barns valg av prosesseringsstrategi i sosiale situasjoner.

2.1.4.1. Tilgjengelighet

Tilgjengelighet er en av forutsetningene for at skjema vil bli brukt; en kan rett og slett ikke bruke kunnskap en ikke har (Macrae & Bodenhausen, 2001). Som vi har vært inne på, er det mulig å tenke seg at barn som er lite sosialt kompetente, ikke har hatt muligheten til å utvikle kunnskap om hvordan det bør samhandle med andre i ulike sosiale situasjoner. I slike tilfeller er det usannsynlig at automatisert prosessering vil finne sted. Piaget (1926; 1928 ref. av Berk,

2003) mente at barns skjematiske organisering av kunnskap var drevet frem av de komplementære adaptasjonsprosessene *assimilering* og *akkomodasjon*. Assimilering foregår dersom barnets allerede etablerte skjema er nyttige for å forstå nye hendelser, mens akkomodasjon innebærer justeringen av etablerte skjema, eller opprettelsen av nye, dersom etablerte skjema ikke bidrar til å skape mening i den nye hendelsen. Adaptasjonsprosessen er sannsynligvis mer dynamisk til å begynne med, slik at skjema stadig revideres for at nye erfaringer skal reflekteres på best mulig måte. Først når kunnskap er blitt stabilt fundert, kan vi forvente betydelig påvirkning fra skjema og automatiserte prosesser under informasjonsbearbeiding. Forgas (1985) har presentert funn som støtter antakelsen om at teoridrevet sosial persepsjon bare vil finne sted ved tilgjengelighet av godt funderte skjema. Ifølge Fiske og Taylor (1991) vil skjemaeffekter opphøre fullstendig dersom innholdet i skjemaet er lite etablert eller tvetydig, og i slike tilfeller skal det lite til for å undergrave skjemaet. Funn har også bekreftet at de assimilerende funksjonene til skjema, der inkonsistent informasjon filtreres vekk, bare observeres dersom skjemaet er godt utviklet (Higgins & Bargh, 1987). I tråd med dette er det naturlig å tenke seg at barn som har begrenset eller ensidig erfaring med sosialt samspill, vil være mer beskjeftiget med akkomodasjon enn assimilering i møte med nye sosiale situasjoner. Det er i hvert fall ingen grunn til å forvente en stor grad av automatisert prosessering av situasjoner som barnet ikke har etablert kunnskapsstrukturer for. Motsatt synes det mer rimelig å anta at disse barna eventuelt blir tregere i bearbeidingen av sosial informasjon.

2.1.4.2. Anvendbarhet

En annen mulighet er at et barn har utviklet godt funderte skjema, men at barnets opplevelser er ensidige eller uvanlige, og derfor ikke generaliserbare til andre sosiale situasjoner. Dersom barnets sosiale kunnskap ikke er representativ for situasjonen den anvendes i, vil dette kunne resultere i unøyaktige oppfatninger. Et barn som er vant til å bli avvist, vil kunne feiltolke andres prososiale intensjoner fordi det velger å stole på sine tidligere erfaringer, i stedet for å benytte mer kontrollerte informasjonsprosesseringsstrategier. Mot denne muligheten for bruk av ikke-representative skjema, kan det innvendes at det er dokumentert at skjemabaserte forventninger uansett ikke vil ha noen effekt på sosial kognisjon dersom kunnskapen ikke er *anvendbar* (Srull & Wyer, 1979). Et skjema vil bare bli anvendt dersom den foreliggende sosiale informasjonen er tilstrekkelig kompatibel med skjemaet (Fiske & Taylor, 1991; Fiske, 2004). Som nevnt ovenfor, antas det at motstridende evidens fører til at barnet justerer sine forventninger eller danner helt nye skjema. Akkomodasjon eller nydanning av skjema foregår

blant annet fordi det oppstår en *kontrasteffekt* (Hastie & Kumar, 1979) der barnet legger ekstra godt merke til informasjon som er annerledes enn forventet; denne effekten sørger for at skjema jevnlig bearbeides og er åpne for ny læring. Dersom et barn forventer å bli avvist av et annet barn, vil det likevel kunne korrigere denne antakelsen dersom det andre barnet åpenbart er vennlig innstilt. På den annen side vet vi at sosial informasjon ofte er flertydig og vanskelig å fortolke. Skjema har sin funksjon særlig ved tilfeller av flertydighet. Generelt har man funnet at den skjemabaserte konstruksjonen av mentale representasjoner er større når stimulusinformasjonen er svak eller tvetydig (Zebrowitz, 1990). Det er derfor grunn til å tro at barns etablerte sosiale kunnskap kan farge deres opplevelser i de mange sosiale situasjonene som ikke lar seg entydig definere. Dersom et barn for eksempel har opplevd høyt konfliktnivå og aggressiv atferd i hjemmet, er det sannsynlig at barnet bærer disse erfaringene med seg til nye sosiale situasjoner, og dermed er mer tilbøyelige til å tolke andres atferd som aggressiv eller fiendtlig. Dersom barnet responderer med aggressiv atferd, kan dette dessuten føre til selvoppfyllende profetier ved å fremkalle aggressive reaksjoner fra barn som i utgangspunktet hadde gode intensjoner. Slik vil barnets representasjoner av andre som fiendtlige bli forsterket, og innholdet i barnets database av sosial kunnskap blir stadig mer konsolidert.

2.1.4.3. Motivasjon

Automatisert informasjonsprosessering gjennom etablerte skjema eller heuristikker vil altså kunne forekomme dersom den sosiale situasjonen er flertydig og vanskelig å fortolke. I Fiske og Neubergs skalamodell for sosial informasjonsprosessering, beskrives valget mellom skjemabaserte og databaserte prosesseringsstrategier som et spørsmål om kompatibilitet mellom skjema og de faktiske omstendigheter (Fiske et al., 1987). De går ut ifra at vår ”standardmodus” er å stole på tidligere erfaringer, fordi mennesker generelt har begrenset kognitiv kapasitet til å undersøke informasjon grundig og nøyaktig. Under visse omstendigheter vil individer likevel slå over fra ”autopilot” til mer systematiske prosesser. Dette gjelder som nevnt ved inkompatibilitet, men senere har Fiske (2004) i større grad også vektlagt betydningen av *motivasjon*. Hun beskriver mennesker som ”motiverte taktikere”, som fleksibelt beveger seg mellom teoribaserte og databaserte prosesseringsstrategier etter hva som er hensiktsmessig i forhold til de målene man har. Blant annet har forskning vist at eksplisitte beskjeder om å danne nøyaktige inntrykk, fører til at forsøkspersoner benytter mer datadrevne strategier (Fiske, Lin & Neuberg, 1999). Aronson et al. (1999) hevder på samme måte at mennesker er ”motiverte sosiale tenkere”, og viser til empiriske demonstrasjoner av at mer sofistikerte mentale strategier foretrekkes av forsøkspersoner når de er personlig

involverte og mye står på spill. Også Crick og Dodge (1994) åpner i sin modell for at de mål barn bringer med seg til en sosial situasjon, vil ha betydning for informasjonsprosesseringen. Fiske (1991; 2004) konkluderer at "people are no fools" – skjema vil ikke bli anvendt for enhver pris. Hun fremhever særlig behovet for å forstå andre mennesker som kritisk for valg av prosesseringsstrategi. Ifølge Fiske vil menneskenes grunnleggende ønske om å være en del av sosiale relasjoner, gjøre oss motivert til å forstå omgivelsene så korrekt som mulig, og dermed hindre uhensiktsmessig bruk av automatisert informasjonsprosessering. Imidlertid er det nettopp automatisert prosessering som antas å ligge bak barns feilaktige attribusjon av fiendtlige hensikter til andre, ifølge den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen. Dette kan etter vår mening vanskelig forklares med at noen barn skulle være mindre motivert til å forstå og høre til sine sosiale omgivelser. Vår oppfatning er at Fiske (2004) fremstiller det slik at motivasjonsaspektet alltid fører til den mest rasjonelle balanse mellom bruk av automatiserte og kontrollerte strategier. Vi er imidlertid usikre på om denne idealbeskrivelsen åpner for rimelige forklaringer på hvorfor enkelte barn synes å velge automatiserte prosesseringsstrategier, når disse åpenbart fører dem på avveie i forhold til behovet for å forstå og høre til. I den forbindelse synes vi det gir mer mening å anta at et barn også kan være motivert av andre behov enn behovet for å forstå. Vi kan derfor ikke ta for gitt at barn alltid er motivert til å danne de mest nøyaktige persepsjoner av virkeligheten.

"It may be that people are not motivated solely to be accurate or correct. Indeed, people are likely to have multiple *and conflicting* motivations when processing information such that not all of them can be fully satisfied. Accuracy would then have to be sacrificed to some extent in order that other motivations (e.g. self-esteem maintenance; interpersonal goals) receive some satisfaction." (Higgins & Bargh, 1987, s. 414.)

Vi tenker oss at mål eller motivasjon som har å gjøre med barnets selvopplevelse, kan være viktig for å forstå valget av automatisert eller kontrollert informasjonsprosesseringsstrategi. Motivasjonen til å være nøyaktig og motivasjonen til å bevare en grunnleggende selvopplevelse kan trekke i hver sin retning, og nettopp dette tror vi kan være med på å forklare hvorfor barn noen ganger prosesserer sosial informasjon på en overfladisk og unøyaktig måte.

2.1.5. Konklusjon

Den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen beskriver hvordan barn innkoder, representerer og tolker sosial informasjon, og hvordan dette påvirker valg av atferdsrespons hos barnet. Crick og Dodge mener at hyppig og uhensiktsmessig bruk av automatisert informasjonsprosessering kan være mekanismen bak enkelte barns sosiale feiltilpasning. Med andre ord kan det være at barn som mislykkes sosialt oftere bruker mentale ”snarveier”, som er mer effektive, men som også innebærer større risiko for feilvurderinger. Ifølge modellen oppstår forskjeller i prosesseringsstil på bakgrunn av biologiske begrensninger og en sosial kunnskapsdatabase bestående av minner, konstruert ut fra barnets tidligere erfaringer. Slik vi forstår modellen, opererer kunnskapsdatabasen på samme måte som sosiale skjema, og påvirker hvordan barnet registrerer og prosesser sosial informasjon. Vi mener at den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen gir en plausibel fremstilling av hvordan kognitive prosesser kan tenkes å foregå hos barn i sosiale situasjoner. Crick og Dodge går likevel i liten grad inn på hva som kan tenkes å ligge bak disse kognitive mekanismene. Vi har drøftet hvorvidt faktorer som tilgjengelighet, anvendbarhet og motivasjon kan ha betydning for om barn benytter seg av enten en kontrollert, datadrevet informasjonsprosesseringsstrategi, eller en overfladisk, automatisert strategi. Etter vår mening kan automatisert prosessering ikke forstås som at et barn er umotivert til å danne nøyaktige inntrykk, men at barnet også kan være motivert av andre ønsker. I den forbindelse synes vi spesielt muligheten for at barnets emosjonelle selvopplevelse kan spille en rolle for valget av prosesseringsstrategi, er en spennende tanke. Det kan være at barnet ubevisst velger overfladisk prosessering for å beskytte seg mot sosial informasjon som kan være smertefull å ta inn over seg, eller som på andre måter strider mot barnets grunnleggende antakelser og selvopplevelse.

2.2. TEORI OM SINNET

Den sosialkognitive teorien om barns teori om sinnet ("theory of mind") omhandler utviklingen av barns evne til å attribuere mentale tilstander til andre, eller barnets oppnåelse av en "teori" om at sosial atferd er motivert av et unikt menneskelig fenomen, nemlig sinnet. Denne strukturelle utviklingen betraktes som avgjørende for barns sosialkognitive fungering. En stor del av forskningen på barns sosiale utvikling de siste 20 år har foregått innenfor teori om sinnet (Carpendale & Lewis, 2006), og det kan argumenteres for at denne retningen dominerer hele feltet av kognitiv utviklingspsykologi (Flavell, 1999).

2.2.1. Beskrivelse av teori om sinnet

For at et barn skal komme overens med jevnaldrende, er det naturlig å tenke seg at det bør ha en viss forståelse av psykologiske egenskaper som kjennetegner mennesker og påvirker hvordan de oppfører seg. Ervervelsen av kunnskap om mentale, ikke-observerbare tilstander står i fokus for forskere som studerer barns utvikling av det de altså har kalt en "teori om sinnet". Begrepet ble introdusert av Premack og Woodruff i 1978, da de hevdet at sjimpanser har en *teori om sinnet* som tillater dem å predikere menneskelig atferd gjennom å attribuere mentale tilstander til dem. Forskere innenfor utviklingspsykologi tok raskt i bruk begrepet, og begynte å kartlegge barns utvikling av kunnskap om våre mest grunnleggende mentale tilstander – ønsker, antakelser, kunnskap, tanker, intensjoner og følelser. Innenfor denne tilnærmingen betrakter man evnen til å attribuere mentale tilstander til andre som evidens for at et barn har utviklet en psykologisk forståelse av sinnet som *representerende* – det vil si at de har innsett at det som er i sinnet, bare er en representasjon av virkeligheten og ikke nødvendigvis en nøyaktig gjengivelse. Denne sofistikerte innsikten innebærer at barnet forstår at det er forskjell på et objekt og tanken på objektet; de har lært å skille mellom "reality" og "mentality" (Schaffer, 1996, s. 184). Før denne evnen er utviklet, vil barnet forholde seg som om den ytre verden produserer en identisk kopi av seg selv i sinnet. Barnet er da dominert av sitt eget perspektiv i en slik grad at det har store vansker med å forstå at andre kan oppfatte virkeligheten på noen annen måte. Piaget (1926; 1930, ref. av Berk, 2003) beskrev denne formen for begrensning i barns tankevirksomhet som *egosentrisitet*. Han mente at den kognitive utviklingen i stor grad dreide seg om en lang prosess med tiltakende desentrering fra dette egosentriske utgangspunktet, slik at barnet gradvis kan tilegne seg ferdigheter i å diskriminere eget perspektiv fra andres. Som hypotese har teori om sinnet betraktelige likhetstrekk med tidligere ideer om rolle- og perspektivtaking. Hovedforskjellen er at den

nåværende konseptualiseringen av teori om sinnet er et mer spesifisert konstrukt (Blair, 2003), som antas å ikke ha konsekvenser for andre kognitive områder.

En stor forskningsinnsats har vært nedlagt for å dokumentere på hvilket tidspunkt det er rimelig å anta at et barn har utviklet en teori om sinnet. Wimmer og Perner utformet i 1983 en testsituasjon som på en treffsikker måte kunne måle hvorvidt et barn hadde gjennomgått den kognitive restruktureringen som en teori om sinnet innebærer – en såkalt ”false belief task”, som senere har blitt stående nærmest som en lakmustest på utviklingen av en teori om sinnet. En typisk false belief-oppgave innebærer at et barn blir fortalt en historie om en gutt som legger en sjokolade på sted A. Mens gutten er ute en tur, blir sjokoladen flyttet til sted B. Barnet blir så spurt hvor gutten vil lete etter sjokoladen når han kommer tilbake. De fleste treåringer, og en stor andel av fireåringer, svarer at gutten vil lete på sted B, der de selv vet at sjokoladen er, og ikke på sted A, der gutten sist så den. Dette er av spesiell interesse fordi det avslører om barnet er klar over at andre mennesker kan ha antakelser som ikke stemmer overens med virkeligheten, og at disse antakelsene har konsekvenser for hvordan de handler (Meadows, 1993). En rekke forskningsresultater fra denne typen undersøkelser gir god dokumentasjon for at de fleste barn har utviklet en grunnleggende teori om sinnet innen de er omtrent fire til fem år gamle (Cutting & Dunn, 2002).

Det er tre teoretiske hovedposisjoner som forskere legger til grunn for utviklingen av barns teori om sinnet: *modulteori*, *teori-teori* og *simuleringsteori*. På bakgrunn av empiriske resultater, har Wimmer og Perner (1983) hevdet at en radikal kognitiv restrukturering er nødvendig for at et barn skal forstå sinnet som et representerende organ. Denne relativt brå endringen har fått mange psykologer til beskrive teori om sinnet som en medfødt *modul* som aktiveres ved en viss alder. Modulen kan betraktes som en genetisk bestemt evne til å forstå at mentale tilstander kan være årsak til atferd (Leslie, 1994, ref. av Fonagy & Target, 1997). Den antas å fungere uavhengig av individets øvrige intellektuelle utrustning, og ha sitt eget nevrologiske grunnlag. Hos barn med autisme har det vært foreslått at denne modulen er spesifikt rammet, ettersom disse barna generelt gjør det dårligere på false belief-oppgaver enn hva man kunne forvente basert på deres øvrige intelligens og språkferdigheter (Baron-Cohen, 1995). Modulteorien representerer et diskontinuerlig utviklingsperspektiv (Legerstee, 2005), ettersom den postulerer biologisk nedarvede strukturer som modnes etter en viss levetid og medfører kvalitative endringer i barns sosialkognitive evner. Når det gjelder *teori-teori*, beskriver denne posisjonen barns begreper om mentale tilstander som utviklet gjennom

generelle mekanismer for teoridannelse (Blair, 2003). På samme måte som vitenskapelige teorier, betraktes barns teori om sinnet som et sett av hypoteser, aksiomer og slutningsregler som barnet utvikler og reviderer etter hvert som det samler erfaring om hva som kan være drivkrefter bak sosial atferd. Teoridannelsen skjer automatisk og kan ikke gjøres eksplisitt, og selv om grunnlaget er biologisk, vil teorien utvikles på bakgrunn av sosial interaksjon. Den tredje posisjonen, *simuleringsteori*, postulerer at psykologisk forståelse avhenger av evnen til å utføre kognitiv simulering, det vil si at vi mentalt setter oss i en annen persons sted og forsøker å forestille oss hva personen tenker og føler. Simulering forutsetter ingen kompleks teori; kun at barnet greier å forestille seg noe som ikke er virkelig, og at det bruker kunnskap om seg selv for å danne hypoteser om andres mentale tilstander i forskjellige kontekster (Harris, 1991; 1992, ref. av Tetzchner, 2001).

Det har vært betydelig debatt mellom forsvarere av de tre ulike posisjonene. Uansett bakenforliggende mekanisme, synes forskningen på teori om sinnet å ha dokumentert et viktig kognitivt utviklingstrinn hos barn; idet de foretar et ”kvalitativt hopp” (Bråten, 2004) fra en forestilling om at det bare finnes én verden der ute, nemlig den som korresponderer med deres egen opplevelse, til en innsikt i at den fysiske og psykologiske virkeligheten ikke står i noen slik direkte forbindelse med hverandre. Denne nye metakognitive evnen setter barnet i stand til å forstå og snakke om egne og andres mentale tilstander på en måte som tidligere ikke var mulig. De begynner å bruke ord som ”vet”, ”husker”, og ”tror”, og kan forstå at andre kan ha oppfatninger om virkeligheten, og at de vil handle i tråd med disse oppfatningene – selv når barnet selv har en annen oppfatning.

2.2.2. Betydning av teori om sinnet for barns sosiale fungering

Det har ofte vært hevdet at en teori om sinnet er en essensiell komponent i de sosiale ferdigheter som er nødvendige for å leve sammen med andre. Utviklingen av innsikten i at mentale tilstander kan være årsak til atferd, forventes å gi barnet unike ledetråder til hvordan det kan oppføre seg sosialt adekvat. Denne antakelsen har først og fremst vært begrunnet med den tidligere nevnte observasjonen av at barn med autisme, som innebærer en alvorlig og tilsynelatende medfødt svekkelse i evnen til å danne sosiale relasjoner, også har store vansker med å bestå klassiske false belief-oppgaver (Baron-Cohen, 1995). Resultatene fra mange studier har vist at barn med autisme har spesifikke problemer med å forstå og attribuere mentale tilstander hos andre, og det har derfor vært foreslått at autisme kan skyldes en kognitiv svikt som hindrer utviklingen av en teori om sinnet (Frith, 1989; Happé, 1994, ref. av

Schaffer, 1996, s. 185.). Hvor sentral en slik evne er, blir særlig tydelig når den er fraværende. Disse barna ser ut til å lide av en slags ”mindblindness”, som åpenbart har store konsekvenser for deres evne til sosial samhandling.

Det er naturlig å tenke seg at det også for normalfungerende barn vil eksistere individuelle forskjeller i evnen til å attribuere mentale tilstander til andre, og at dette kan ha betydning for deres sosiale ferdigheter. Eksempelvis vil observasjonen av at *Per sparket Pål* i seg selv ha begrenset mening; meningsinnholdet formes gjennom våre antakelser om Pers motiv – om han ønsket å skade Pål, erte ham, eller om det var et uhell (Schaffer, 1996). Den sosiale betydning av menneskelig interaksjon vil generelt avhenge nettopp av den mentale tilstanden til deltakerne (Perner, 1988, ref. av Schaffer, 1996). Schaffer (1996, s. 184) skriver at så snart et barn er i stand til å representere en annen persons mentale tilstand, får sosial interaksjon en mye mer sofistikert form. En tenker seg at barnet på en ny måte vil forstå behovet for å kommunisere med andre, når det ikke lenger tar for gitt at andre ser det barnet selv ser, eller ønsker det barnet selv ønsker. Med tanke på feltets sentralitet, er det imidlertid overraskende at det frem til 1995 ikke fantes dokumentasjon av at barns teori om sinnet var knyttet til noen av dens påståtte sosioemosjonelle konsekvenser (Lalonde & Chandler, 1995, s. 168). Fremdeles har et relativt lite antall studier undersøkt sosiale implikasjoner av barns individuelle forskjeller i teori om sinnet (Cassidy, Werner, Rourke & Zubernis, 2003). Som vi skal se, er den foreløpige konklusjonen fra slike undersøkelser at en teori om sinnet på ingen måte kan sies å garantere sosial suksess.

2.2.3. Forskningsfunn

Blant de første studiene av individuelle forskjeller i teori om sinnet og sosial forståelse hos barn, var en undersøkelse av Astington og Jenkins i 1995, der forskerne eksplisitt testet hypotesen om at et barns ferdigheter i å tilskrive en feilaktig antakelse til en annen person, markerer en endring i deres sosioemosjonelle forståelse og prososiale atferd. De fant at teori om sinnet hos 30 barn i alderen tre til fem år, målt gjennom fire typiske false belief-oppgaver, hang sammen med spesifikk atferd under lek, nemlig eksplisitt tilegnelse av roller og forslag om hva leken skulle handle om. De fant imidlertid ingen sammenheng mellom teori om sinnet og det å respondere empatisk overfor jevnaldrende. En studie av Watson, Nixon, Wilson & Capage et al. (1999) har imidlertid demonstrert en signifikant effekt av barnehagebarns forståelse av feilaktig tro og prososial samhandling med jevnaldrende, bedømt av førskolelærere. Forskerne fant likevel ingen sammenheng mellom barns teori om sinnet og

førskolelæreres bedømmelse av barnas popularitet. I motsetning til dette har Cassidy et al. (2003) rapportert positive sammenhenger både mellom individuelle forskjeller i kunnskap om mentale tilstander og førskolelæreres vurdering av barns positive sosiale atferd, og barns popularitet bedømt av jevnaldrende. En annen studie har undersøkt korrelasjoner mellom individuelle forskjeller i fireåringers forståelse av indre tilstander og sosiale atferd, målt gjennom kvaliteten på barnas vennsrelasjoner (Dunn & Cutting, 1999). Resultatene fra denne studien antydte et grunnlag for å differensiere mellom det forskerne kalte "mindreading" og emosjonsforståelse. Rourke (1999) bruker begrepet "psykologisk forståelse" om den samlingen av sosialkognitive evner som fremmer innsikten i andres mentale liv. Hun kunne ikke finne noen sammenheng mellom flere ulike mål på førskolebarns psykologiske forståelse, og nivået av konfliktatferd disse barna hadde med sine jevnaldrende. Rourke bemerker at flere forskere har begynt å stille spørsmål ved hvorvidt formelle mål på psykologisk forståelse virkelig reflekterer reelle forskjeller i sosial atferd. En studie av Foote og Holmes-Lonergan (2003, ref. av Carpendale & Lewis, 2006) fant i motsetning til Rourke at konfliktatferd mellom søsken i tre til fem års alder var relatert til forståelse av feilaktig tro. Bedre prestasjon på false belief-oppgaver korrelerte med bruk av argumenter under konflikt, samt type av argumentasjon. Dunn (2004) har utført en omfattende samling av longitudinelle undersøkelser av teori om sinnet og barns relasjoner. Undersøkelsene demonstrerte at barns feilaktige oppfatninger alene ikke kan predikere mental innsikt og moralsk sensitivitet, men at disse evnene var nærmere relatert til emosjonsforståelse, målt på mer omfattende måter enn kun med typiske false belief-oppgaver.

Oppsummert kan vi si at flere studier har demonstrert positive korrelasjoner mellom teori om sinnet og *visse aspekter* av barns sosiale atferd, som eksplisitte rolleforslag i late som-lek (Astington & Jenkins, 1995), meningsfull interaksjon med jevnaldrende (Angelopoulos, 2000), og sensitivitet i forhold til kritikk fra lærere (Cutting & Dunn, 2002). Imidlertid har det vært fravær av sammenhenger eller motstridende funn mellom flere andre sosiale variabler som man hadde forventet ville påvirkes av det å ha utviklet en teori om sinnet. Det synes tydelig at de sosiale konsekvensene av barns teori om sinnet i hvert fall ikke kan grupperes sammen under merkelappen "prososial" atferd. Teori om sinnet ser heller ikke ut til å være relatert til hvor godt likt et barn er (Repacholi, Slaughter, Pritchard & Gibbs, 2003). Astington (bl.a. 2003) har flere ganger understreket betydningen av å kontrollere for språkevner ved undersøkelser av barns teori om sinnet, ettersom språk korrelerer høyt med sosialt adekvat fungering. Hun hevder at studier viser at hverken empati, popularitet eller aggresjon er relatert

til barns prestasjon på false belief-oppgaver. "...[I]t seems obvious that a theory of mind is fundamental to social functioning. However, seeming obvious is one thing – showing it to be true is something else, and much more difficult." (Astington, 2003, s. 15).

Tradisjonelt har sammenhengen mellom det å "lese andres tanker" og sosial fungering vært fremstilt som positiv. Det akkumuleres imidlertid evidens for at tankelesing ikke alltid er forbundet med positiv sosial fungering. Studier har til og med antydnet sammenhenger mellom teori om sinnet og antisosial atferd. Cuming og Repacholi (1999, ref. av Slaughter & Repacholi, 2003) viste at barn med få eller ingen venner på førskolen presterte bedre på false belief-oppgaver enn barn med mange slike vennskap. Funnene er ikke begrenset til tidlig barndom: Sutton (1999, ref. av Slaughter & Repacholi, 2003) har vist at syv til ti år gamle mobbere hadde høyere skårer på måling av teori om sinnet enn både såkalte "followers", barn som ble mobbet, og barn som forsvarte mobbeofre. Indirekte aggresjon hos finske 10-14-åringer korrelerte med høyere grad av det de kaller sosial intelligens. Liknende studier fra atypiske populasjoner forsterker ideen om at svak sosial fungering ikke er ensbetydende med nedsatt psykologisk forståelse. Både barn diagnostisert med "disruptive behavior disorder" og "conduct disorder" presterer normalt på false belief-oppgaver (Happé & Frith, 1996, ref. av Slaughter & Repacholi, 2003). Longitudinelle studier har demonstrert at to- og treåringer, etter hvert som de ble eldre, i økende grad løy, skyldte på søsken eller simulerte affektive tilstander for å oppnå gunstig behandling fra foreldrene (Dunn & Brown, 1991, ref. av Rourke, 1999). Slike funn har fått noen forskere til å reformulere hypotesene om at barns teori om sinnet vil ha konsekvenser for prososial og empatisk atferd overfor jevnaldrende. I stedet har det blitt foreslått at teori om sinnet er en slags nøytral evne, slik at innsikten i mentale tilstander også kan misbrukes til manipulere andre, noe Repacholi et al. (2003) har kalt "machiavellianisme". Happé og Frith (1996, ref. av Slaughter & Repacholi, 2003) har derimot hevdet at enkelte barn i stedet har en fordreid teori om sinnet, eller det de kaller en "theory of nasty minds". Carpendale og Lewis (2006) refererer til sammenhenger mellom mobbing og teori om sinnet, og hevder at mobbing hverken kan forklares med gode eller dårlige prestasjoner på false belief-oppgaver. Disse forfatterne mener at det er nødvendig å studere betydningen av emosjoner og moral for å kunne danne hypoteser om sammenhenger mellom teori om sinnet og barns sosiale fungering.

2.2.4. Diskusjon: Teoretiske og metodologiske begrensninger

Barns teori om sinnet er fremstilt som en generell kognitiv struktur som alle normale barn

utvikler på et eller annet tidspunkt i løpet av førskolealderen. Denne utviklingen antas å sette barnet i stand til nye og mer avanserte tankeoperasjoner, også innenfor det sosiale domenet. Vi mener imidlertid at det finnes en rekke teoretiske og metodologiske svakheter ved denne teorien, som begrenser begrepets verdi når det gjelder å forstå barns sosiale fungering, og vi vil i det følgende diskutere noen av disse svakhetene.

2.2.4.1. Kriterievaliditet

Det har vært vanskelig å finne støtte for hypotesen om at barns teori om sinnet har konsekvenser for sosialt samspill. Hvis disse forskningsfunnene vurderes som relevante, kan det argumenteres for at begrepet om barns teori om sinnet har lav kriterievaliditet. I motsetning til de forventede sammenhengene, finnes det så langt lite evidens som har tydet på at de store sosiale fremskritt de fleste barn oppnår i løpet av førskolealderen, kan forklares med den forutgående utviklingen av en teori om sinnet. Som Davies og Stone (2003) oppsummerer, kan det i stedet være en dissosiasjon mellom disse utviklingsdomenene:

“The truistic-seeming idea that having a theory of mind is fundamental to social functioning might suggest that individual differences in theory of mind will go neatly in step with differences in social functioning. However (...) there are striking mismatches between psychological understanding as evidenced in experimental tasks – including, centrally, false-belief-tasks – and social skills as evidenced in daily life. In some individuals, social skills outrun psychological understanding. Other individuals have a high level of social understanding even while their social skills leave much to be desired.” (Davies & Stone, 2003, s. 307.)

På samme måte kan det innvendes mot relevansen av en teori om sinnet for sosiale ferdigheter, at det finnes en rekke observasjoner som viser at barn er i stand til å oppføre seg sosialt adekvat lenge før et barn har utviklet en teori om sinnet. Selv små barn har en forståelse av at mennesker, i motsetning til livløse objekter, opererer med mål og hensikter (Stern, 2004; Legerstee, 2005). Barn i to til tre års alder viser forskjellige tegn på at de kan ta hensyn til andres perspektiver. Blant annet vil små barn tilpasse sin måte å snakke på avhengig av om de henvender seg til yngre eller eldre barn (Gelman & Shatz, 1978, ref. av Berk, 2003). Dunn (1991, ref. av Astington, 2003) omtaler det som et paradoks at babyer og små barn åpenbart er grunnleggende sosiale vesener, som kan tone seg inn på andres atferd og emosjonelle reaksjoner, men som likevel mislykkes i eksperimentelle oppgaver som er ment å

fange opp deres innsikt i at andre mennesker har mentale tilstander. På denne bakgrunn kan det stilles spørsmål ved om evnen til å attribuere mentale tilstander til andre slik det fremstilles i teorien om teori om sinnet, virkelig er en forutsetning for adekvat sosial fungering.

2.2.4.2. Betydning av sosial utvikling

Utviklingen av en teori om sinnet beskrives ofte som en relativt brå restrukturering av kognitive funksjoner. Denne konseptualiseringen representerer som nevnt et diskontinuerlig utviklingsperspektiv, som er særlig tydelig innenfor den tradisjonen som betrakter barns teori om sinnet som en modul. Tanken om at medfødte strukturer hos barnet vil, forutsatt normalutvikling, aktiveres etter en bestemt tid, levner liten betydning for utviklingsmessige forløpere, inkludert sosiale. Etter vår mening bør teori om sinnet i stedet plasseres innenfor et rammeverk der kognitiv og sosial utvikling står i et mer gjensidig påvirkningsforhold. Det er ifølge Carpendale og Lewis (2006) et mindre anerkjent syn at barns sosiale forståelse og kompetanse utvikler seg innenfor en sosial interaksjonsprosess, og disse forfatterne ønsker å gi mer oppmerksomhet til betydningen av barns tidlige sosiale ferdigheter for utviklingen av en teori om sinnet. Legerstee (2005) skiller mellom ulike retninger innenfor forskningen på teori om sinnet, basert på hvilken vekt som legges på betydningen av sosiale forløpere. Hun mener en sosialkognitiv redegjørelse som vektlegger spedbarnets indre kognitive prosesser står i motsetning til det hun kaller "sosialinteraksjonistiske" syn som fremhever betydningen av spedbarnets sosiale erfaringer for utviklingen av en teori om sinnet. Dunn (2004) har lenge hevdet at sosial utvikling må forstås innenfor studiet av sosial interaksjon, og kan således sies å være en representant for det sistnevnte synet. Hun har undersøkt betydningen av familievariabler for sosialkognitiv utvikling, og har blant annet dokumentert at det å ha søsken generelt gjør at barn tidligere består false belief-oppgaver. Andre studier har imidlertid produsert motstridende og uventede resultater når det gjelder betydningen av sosial interaksjon. Blant annet har man funnet at gutter som presterte godt på false belief-oppgaver oftere hadde foreldre med en streng og straffende oppdragerstil (Hughes, 1999, ref. av Carpendale & Lewis, 2006). Det trengs fremdeles undersøkelser som er rettet mot å kartlegge sammenhengene mellom barns tidlige sosiale erfaringer og utviklingen av en teori om sinnet. I den grad det blir dokumentert slike sammenhenger, vil dette være vanskelig å forklare gjennom modulteorien om barns teori om sinnet (Fonagy & Target, 1997). Vi mener det er viktig at forskningsfeltet kommer frem til en teoretisk avklaring med hensyn til om denne sosialkognitive evnen kan forstås innenfor et interpersonlig utviklingsperspektiv.

2.2.4.3. Kategori eller dimensjon?

På samme måte som teorien om barns teori om sinnet mangler et teoretisk rammeverk for å forstå betydningen av tidlig sosial utvikling, vil vi også peke på det vi mener er en mangel på et utviklingsperspektiv som omfatter mer enn tiden frem til skolealder. Ifølge Bråten (2004) tar Piagets utviklingsteori utgangspunkt i en idealforestilling om det velutviklede voksne menneskets ferdigheter, som barnets umodne tendenser holdes opp mot. Slik Piaget mente at egosentrisitet er et trekk som bare finnes hos barn, har fravær av en teori om sinnet blitt beskrevet som en kognitiv begrensning som opphører innen en viss alder gjennom en kvalitativ restrukturering. Denne fremstillingen innebærer et kategorisk syn på teori om sinnet; det vil si at denne evnen er noe man enten *har* eller *ikke har*. Et slikt syn gjenspeiles i operasjonaliseringen av teori om sinnet: Måling av feilaktig tro-forståelse gir typisk 0/1-skårer, altså at barnet enten får ”bestått” eller ”ikke-bestått”. Standardoppgaven til Wimmer og Perner fra 1983 medfører en slik enten-eller-tilnærming, og har i forskjellige varianter blitt anvendt i hundrevis av studier. Flere forskere har argumentert sterkt for at bare når et barn består en slik oppgave, kan det krediteres med en teori om sinnet (Mitchell, 1996). En annen mulighet er imidlertid å konseptualisere teori om sinnet som en dimensjonal evne. Flavell (1990, ref. av Bee, 2001) har for eksempel foreslått at perspektivtakingsevner kan deles inn i to nivåer, der barnet på det første nivået innser *at* andre kan oppleve virkeligheten på andre måter enn barnet selv. På det andre nivået begynner barnet å utvikle en rekke komplekse strategier for å finne ut *hva* den andre personen opplever. Utviklingspotensialet ligger med andre ord i barnets stadig større kunnskap om hvordan mentale representasjoner kommer til uttrykk, i form av for eksempel ansiktsuttrykk og verbale utsagn.

En kategorisk beskrivelse av teori om sinnet medfører at det blir lite rom for individuelle forskjeller i denne evnen senere i barndom, ungdom og voksen alder. Det finnes ingen teoretisk grunn til å forvente slike forskjeller, og det eksisterer heller ikke noen måter å undersøke dem på. Den eventuelle betydningen av sosiale forløpere som vi diskuterte i forrige avsnitt, er i så tilfelle redusert til å handle om det bestemte tidspunktet et barn oppnår en teori om sinnet på. Det har i lang tid foregått en opphetet debatt omkring hvordan teori om sinnet best kan operasjonaliseres (se f.eks. Lalonde & Chandler, 1995; Astington, 2001; Carpendale & Lewis, 2006). Astington (2001) har kritisert forskere som uttaler at barn ”har” en teori om sinnet når de har bestått en false belief-oppgave. En slik målemetode tillater ikke gradsforskjeller (Keenan, 2003). Ifølge Lalonde og Chandler (1995) har vi lagt ”mørketiden på åttitallet” bak oss, da det ble betraktet som et slags merkelig innfall dersom man

undersøkte teori om sinnet med noe annet enn Wimmer og Pernalers paradigme. I dag er det blitt vanligere å bruke større testbatterier der flere varianter av false belief-oppgaver er inkludert, slik at en oppnår snittskårer i stedet for 0/1. Med en dimensjonal konseptualisering kan det å bestå en false belief-oppgave eventuelt tolkes kun som et *første tegn* på barnets forståelse av mentale fenomener (Flavell, 1999). Evnene til å "lese" andre vil fortsette å utvikle seg gjennom hele livet. Denne forståelsesmodellen er sannsynligvis mer kompatibel med teori-teorien eller simuleringsteorien enn med modulteorien om barns teori om sinnet. For oss gir det større mening å ha et utviklingsperspektiv som beskriver kontinuitet i barns evne til å tilskrive mentale tilstander til andre, enn et kategorisk syn der barn går fra å være helt uvitende om, til en plutselig innsikt i mentale fenomener. Dersom vi skal kunne studere forskjeller i denne evnen ut over det begrensede aldersspekteret som false belief-oppgaver fanger opp, er det nødvendig med mer sensitive undersøkelsesprosedyrer.

2.2.4.4. Sosial eller kognitiv evne?

Det kan være et problem at mange metoder og teorier som brukes i studier av barns sosialkognitive evner opprinnelig er hentet fra studier av ikke-sosial kognitiv utvikling (Crick & Dodge, 1994). Teori om sinnet har lånt begreper fra Piagets teori om perspektivtaking, og forutsetter at sosialt kompetent atferd krever at barnet kan desentrere fra sitt eget egosentriske utgangspunkt og ta andres perspektiv. Piaget beskjeftiget seg imidlertid først og fremst med studier av barns evne til visuell perspektivtaking, og mindre med barns evne til å leve seg inn i et annet menneskes tanker og følelser, eller såkalt "sosial perspektivtaking" (Larsen, 1999). Ifølge Dodge og Feldman (1990) skiller sosial perspektivtaking seg fra visuospatial eller objektorientert perspektivtaking, og følgelig er det begrenset hvilken betydning denne typen undersøkelser har for forståelsen av hvordan kognitive ferdigheter påvirker barns sosiale fungering. Mer generelt kan det argumenteres for at det er problematisk å betrakte sosiale ferdigheter som bestemt av forutgående kognitiv utvikling:

"Social and cognitive functions are not (...) two utterly distinct sets of processes but are reciprocally dependent. The most common assumption about their relationship is that cognitive development is in some way more basic, and that certain social functions cannot make an appearance until their cognitive underpinnings are in place. However this may be, one reason for the interest in Piagetian ideas lies in the possibility of "explaining" various developments in the social sphere by the preceeding emergence of corresponding cognitive achievements." (Schaffer, 1996, s. 26.)

Vi vil hevde at forskningen på barns teori om sinnet støter på en rekke problemer som følge av at den befinner seg i et vanskelig skjæringspunkt mellom kognitive og sosiale utviklingsdomener. Forskningsfeltet er preget av et uavklart forhold til hvordan både kognitive og sosiale prosesser virker sammen for at et barn skal utvikle og gjøre bruk av en teori om sinnet. Denne ambivalensen gjenspeiles i begrepsbruk og målemetoder. Forskere omtaler eksempelvis teori om sinnet som enten en kognitiv (f.eks. Malle & Hodges, 2005), sosialkognitiv (f.eks. Repacholi & Slaughter, 2003) eller sosial ferdighet (f.eks. Carpendale & Lewis, 2006), og varianter av begrepet florerer: Teori om sinnet betegnes blant annet som "belief-desire psychology", "mentalization", "mind reading" (Repacholi & Slaughter, 2003), "sosial intelligens" (Sutton, 1999, ref. av Slaughter & Repacholi, 2003), "psychological understanding" (Rourke, 1999; Cassidy et al., 2003) og "social understanding" (Carpendale & Lewis, 2006). Distinksjonen mellom barns evner til å tilskrive henholdsvis *tanker* og *emosjoner* til andre, eller forskjellen på kognitive og affektive aspekter, er gitt en sentral betydning i mange artikler (Saxe & Baron-Cohen, 2006). En rekke forskere har argumentert for at en teori om sinnet ikke kan betraktes som én evne, men at det må differensieres mellom flere delevner som i varierende grad er kognitivt eller sosialt forankret (f.eks. Rourke, 1999; Dunn & Cutting, 1999; Cutting & Dunn, 2002; Cassidy et al., 2003). Ifølge Cassidy et al. (2003) kan "teori om sinnet" likestilles med "psykologisk forståelse", som utgjør en kunnskapsstruktur bestående av to ulike evner: forståelse av sinnet (kognitive tilstander som ønsker og antakelser) og forståelse av emosjoner (emosjonell sensitivitet overfor andre). Som tidligere nevnt har Dunn og Cutting (1999) på samme måte argumentert for å differensiere mellom "mindreading" og "emotion understanding". Dunn (1995, ref. av Astington & Jenkins, 1995) har til støtte for dette synet presentert evidens for at barns emosjonsforståelse, og forståelse av feilaktig tro, ikke er signifikant relatert til hverandre ved 40 måneders alder. Hun mener at disse evnene utvikler seg relativt uavhengig av hverandre, og understreker betydningen av at de behandles som separate aspekter av barns teori om sinnet. Nylig har det også vært gjennomført flere hjerneavbildingsstudier som tyder på at teori om sinnet og empatiske prosesser i det minste delvis er urelaterte mekanismer (Saxe & Baron-Cohen, 2006).

Definisjonen av teori om sinnet med hensyn til betydningen av kognitive og sosiale aspekter, har også konsekvenser for operasjonalisering. Til tross for den vedvarende operasjonaliseringsstriden, er det fremdeles mest vanlig at standard false belief-oppgaver brukes. De fleste er enige om at disse oppgavene i hovedsak tapper kognitive ferdigheter.

Forskere har derfor forsøkt på forskjellige måter å operasjonalisere teori om sinnet med en inkludering av sosiale eller emosjonelle prosesser. Noen forskere har utvidet operasjonaliseringen av teori om sinnet til å inkludere separate mål på emosjonsforståelse i tillegg til klassiske mål på forståelse av feilaktig tro (f.eks. Cassidy et al., 2003). Andre har inkludert mål på empati i operasjonaliseringer av teori om sinnet (f.eks. Bosacki & Astington, 1999). I tillegg til bruken av separate mål som er ment å fange opp barns empatiske disposisjoner og kunnskap om emosjonelle tilstander, har det også vært en rekke forsøk på utarbeide mer "sosiale" varianter av klassiske false belief-oppgaver (f.eks. Nguyen & Frye, 1999). Astington (2001; 2003) har advart mot å la en enkelt oppgave stå som markør for en så kompleks utvikling som teori om sinnet representerer. Siden det synes som det er stor uenighet blant forskere når det gjelder å definere barns teori om sinnet, er det naturlig nok også vanskelig å operasjonalisere denne evnen.

2.2.4.5. Fra evne til atferd

I lys av diskusjonen ovenfor, vil vi understreke betydningen av å presisere om en teori om sinnet skal defineres og operasjonaliseres som en kognitiv eller sosial evne, blant annet fordi dette legger føringer på hvilke domener av et barns liv vi kan forvente at denne evnen har konsekvenser for. I en rekke studier har det ligget eksplisitte forutsetninger om at et barns teori om sinnet bør føre til *pro*sosial og kompetent atferd. Dersom teori om sinnet betraktes primært som et kognitivt utviklingsfenomen, og operasjonaliseres gjennom kognitive oppgaver, er det imidlertid ikke så sannsynlig å finne enkle eller direkte sammenhenger med sosial fungering (Dodge & Feldman, 1990). På denne bakgrunn er det kanskje ikke så underlig at det har vært vanskelig å dokumentere sammenhenger mellom et "kognitivt" mål som forståelse av feilaktig tro, og "affektive" mål som empatisk omsorg (Astonington & Jenkins, 1995). I stedet har enkelte forskere foreslått at teori om sinnet kan betraktes som en slags nøytral evne, som kan brukes til både pro- og antisosiale formål. En økt forståelse av andres mentale tilstander, trenger ikke bety at forståelsen vil bli anvendt på en sosialt ønskelig måte. Intuitivt tenker en seg kanskje at det å kunne forestille seg hvordan andre tenker og føler, burde motivere til handling i samsvar med det en selv ville ønsket i den samme situasjonen. En rent kognitiv definisjon av teori om sinnet betyr likevel bare at et barn blir i stand til mer avansert sosial atferd enn det som tidligere var mulig, uavhengig av om denne atferden har positivt eller negativt fortegn. Sutton, Smith og Swettenham (1999) har hevdet at barn som mobber kan ha en utmerket forståelse av andres mentale tilstander, og at en teori om sinnet kan være en form for "kald kognisjon" på linje med det vi finner i

sosiopati. Hvorvidt en slik instrumentell sosial ferdighet fører til sosialt adekvat atferd, vil i så fall være avhengig også av andre faktorer, for eksempel barnets empatiske disposisjon.

I motsetning til denne konseptualiseringen av teori om sinnet som en "kald" intelligens, har det, som vi har sett, vært mange forsøk på å utvide definisjonen og operasjonaliseringen av en teori om sinnet til å inkludere sosiale og emosjonelle aspekter. Disse forsøkene kan ses i lys av at empiriske undersøkelser ikke har kunnet bekrefte den teoretiske sammenhengen mellom teori om sinnet og sosialt adekvat atferd. Det virker mer rimelig å forvente en sammenheng med barns sosiale atferd dersom en teori om sinnet betraktes som en mer sosial eller "varm" evne. En slik beskrivelse innebærer at sosialt inadekvat atferd vil innebære en type svikt i barnets teori om sinnet, eksempelvis at barnet har en "theory of nasty minds" (Happé & Frith, 1996, ref. av Slaughter & Repacholi, 2003). Ifølge Malle og Hodges (2005) representerer utvidelsen av hva som faller inn under definisjonen av en teori om sinnet, en fruktbar tilnærming. En slik utvidelse øker antakelig sannsynligheten for å finne korrelasjoner mellom barns teori om sinnet og dets sosiale fungering. Nguyen og Frye (1999) har foreslått at mulige forbindelser mellom teori om sinnet og barns sosiale utvikling, må utforskes gjennom barns forståelse av mentale tilstander som mer spesifikt har betydning for sosial interaksjon. Carpendale og Lewis (2006) har på samme måte hevdet at det er nødvendig å studere betydningen av emosjoner og moral for å kunne danne hypoteser om sammenhenger mellom teori om sinnet og barns sosiale fungering. Vi mener imidlertid at det å gruppere empati og emosjonsforståelse sammen med forståelse av feilaktig tro, innebærer en risiko for utvanne begrepet om teori om sinnet. Det vil være vanskelig å se hva som er det unike bidraget til teori om sinnet for barns sosiale atferd, dersom teori om sinnet ikke er avgrenset fra empatibegrepet. Det er etter vårt syn viktig at forskere tar stilling til om emosjonsforståelse og empatisk innlevelsesevne skal integreres i begrepet om teori om sinnet, eller om disse faktorene skal betraktes som atskilte variabler, som eventuelt kan ha betydning for hvordan barnets teori om sinnet blir anvendt.

2.2.5. Konklusjon

Teorien om barns teori om sinnet postulerer at alle normale barn har en medfødt, modulbasert evne til å danne representasjoner av andres sinn, som modnes når de er rundt fire år gamle. Barns mestring av false belief-oppgaver i denne alderen, tas til inntekt for en slik utvikling. Å ha en teori om sinnet utrustet barnet med en innsikt i at mennesker danner mentale representasjoner av virkeligheten, og at disse representasjonene ligger til grunn for atferd.

Denne "teorien" regnes derfor som sentral for at barn skal kunne inngå i vellykkede sosiale interaksjoner. Antakelsen om at barns teori om sinnet henger sammen med sosial fungering, har imidlertid i liten grad blitt støttet empirisk. Etter vår oppfatning svekker dette teorien om barns teori om sinnet. I likhet med flere andre forskere er vi dessuten kritiske til antakelsen om at det som regnes for å være en sentral sosial evne, bare skulle være resultatet av en medfødt kognitiv struktur. Vi mener utviklingen av evnen til å samhandle med andre i større grad bør sees i lys av barnets tidligere sosiale erfaringer. Vi synes også det er lite hensiktsmessig å tenke seg at en teori om sinnet er noe et barn enten har eller ikke har. Barn er forskjellige med tanke på hvor godt de fungerer sammen med andre barn, og vi mener det er naturlig å anta at dette kan henge sammen med individuelle forskjeller i forståelsen av andres sinn. Individuelle forskjeller har så langt bare vært illustrert med eksempler fra autisdeforskning, noe som sannsynligvis skyldes at operasjonaliseringen gjennom false belief-oppgaver er for lite sensitiv til å fange opp normalvariasjon i barns teori om sinnet. Vi er også kritiske til tanken om at små barn fullstendig mangler evnen til å forstå mentale tilstander. For oss gir det mening å betrakte barns teori om sinnet i større grad som et utviklingsprodukt, der sosiale erfaringer i ung alder virker sammen med biologiske og kognitive forutsetninger, slik at barnet gradvis blir i stand til å danne representasjoner av andres mentale tilstander. Vi mener et relasjonelt prosessperspektiv er mer nyttig enn den kognitive stadietenkningen som fremdeles preger forskningen på barns teori om sinnet.

3. RELASJONELLE TILNÆRMINGER TIL BARNES SOSIALE FUNGERING

Barns evne til å danne relasjoner til andre har vært et hovedfokus i utviklingspsykologi, og betydningen av barnets første relasjoner har vært særlig vektlagt (Schaffer, 1996, s. 126). Ideen om at barns sosiale ferdigheter er kritisk forbundet med deres egne tidlige relasjoner med omsorgspersoner, har en lang historie (Dunn, 2004). Freud mente at et barns personlighet og emosjonelle trygghet kan føres tilbake til spedbarnets emosjonelle bånd til mor, og at mor-barn-relasjonen danner grunnlaget for alle senere relasjoner (Berk, 2003). Ifølge Schaffer (1996) er det likevel først i den senere tid at man har begynt å se på barns utvikling av sosiale ferdigheter på bakgrunn av det tidlige relasjonelle samspillet mellom foreldre og barn. Det er flere måter disse domeneene kan være forbundet på. Omsorgspersoner har for eksempel en viktig rolle når det gjelder praktisk tilrettelegging av barns samvær med andre barn. Foreldre er også viktige modeller for sosial atferd, som barn etterligner når de selv deltar i samspill. Oppdragelsesstil og kulturelle variasjoner i sosial omgangsform har selvsagt også betydning. Blant annet er det dokumentert at klare regler og prinsipper fremmer prososial atferd hos barn (Larsen, 1999). Foreldres følelsesmessige engasjement og empati overfor barnet henger også sammen med prososial atferd (Larsen, 1999). Aggressiv og antisosial atferd hos barn er derimot forbundet med vold og andre former for mishandling mellom foreldre og overfor barnet (Smith, 2004). En stor del av forskningen på barns sosiale fungering og tidlige relasjoner til omsorgsgivere, har fokusert på betydningen av tilknytning. For eksempel har Sroufe og medarbeidere (bl.a. Schulman, Elicker & Sroufe, 1994, ref. av Berk, 2003) dokumentert sammenhenger mellom barns tilknytningsstatus og senere sosiale status og kompetanse. Andre studier gir imidlertid et mer nyansert bilde, og det har vært innvendt at tilknytningsrelasjonen mellom barn og omsorgsgiver utgjør en snever ramme for å forstå barns relasjoner til jevnaldrende, som kan være rike og mangefasettete allerede i svært ung alder (Dunn, 2004). Det har nylig vært hevdet at forskere må undersøke hva det er foreldre mer spesifikt *gjør* innenfor tilknytningsforholdet, som har betydning for barns senere sosiale fungering (Carpendale & Lewis, 2006). Vi vil i det følgende undersøke betydningen av barns *relasjonelle selvutvikling* og utviklingen av *reflektiv funksjon* i tidlige relasjoner til omsorgsgivere, med tanke på hvordan denne utviklingen kan ha betydning for barns senere evner til å inngå i samspill med andre barn. Vi tenker oss at relasjonell selvopplevelse og reflektiv funksjon kan betraktes som avgjørende utviklingsprodukter innenfor tilknytningsforholdet mellom barn og omsorgsgiver, og vi vil diskutere hvordan disse produktene på forskjellige måter kan tenkes å ha implikasjoner for barns sosiale fungering.

3.1. STERNS SELVUTVIKLINGSMODELL

Begrepet om selvet er det mest grunnleggende av alle sosiale konsepter. Selvet er ståstedet som individet betrakter verden fra; et slags referansepunkt som medierer sosial erfaring og organiserer atferd. På denne måten har selvet en avgjørende betydning for hvordan hver og en av oss konstruerer virkeligheten, gjennom at vi søker erfaringer som passer med hvordan vi opplever oss selv (Schaffer, 1996). Sammenlignende forskning har vist at alle folkeslag har et begrep om selvet eller personen (Geertz, 1983). Definisjonene av selvet varierer imidlertid på viktige måter mellom ulike kulturer. Sosialantropologiske undersøkelser har utfordret utbredte vestlige forestillinger om selvet som en hel og udelelig enhet som alle mennesker opplever. En essensialistisk tankegang om selvet som selvtilstrekkelig, avgrenset og autonomt, dominerer fremdeles store deler av psykologien som fag (Thorsen & Toverud, 2002). Innenfor utviklingspsykologi er forholdet mellom selvet og relasjonen imidlertid satt stadig mer på dagsordenen (Johnsen, Sundet & Torsteinsson, 2000), og det har skjedd en endring i retning av å definere og forstå selvet som et relasjonelt fenomen (Bruner, 1990). Spedbarnsforskeren og klinikerer Daniel Stern (2003) har utformet en innflytelsesrik teori om barns utvikling av et subjektivt selv innenfor et relasjonelt rammeverk. Hans klassiske bok *Spedbarnets interpersonlige verden* ble gitt ut i 1985, og i forbindelse med en nyutgivelse i 2003, skrev han et forord til boka som vi også bygger på i fremstillingen av hans selvutviklingsmodell.

3.1.1. Beskrivelse av Sterns selvutviklingsmodell

Stern (2003) mener at spedbarnet allerede i løpet av de første ukene etter fødselen, vil begynne å utvikle *et gryende selv*. Det nyfødte barnets sansninger gjennom syn, hørsel, lukt, berøring og kinestikk organiseres og integreres i et globalt opplevelsesperspektiv, og det er både selve organiseringsprosessen, og resultatet av denne, barnet fornemmer som en gryende selvopplevelse. I stedet for et kaos i barnets indre, blir separate sanseinntrykk samordnet og smeltet sammen i en helhet. Denne gryende organiseringen er ikke noe annet enn læring. Hjernens sentrale funksjon er å sortere opplevelser, slik at barnet raskt oppdager hvilke egenskaper ved omgivelsene som hører sammen og gjentar seg. Prosesser som er involvert i dannelsen av et gryende selv er *amodal persepsjon*; en medfødt evne til å oppfatte helhet og sammenheng i sanseinntrykk, uavhengig av hvilke bestemte sanseorganer som registrerer inntrykkene, og *vitalitetsaffekter*; en type affektive kvaliteter som lettest kan beskrives med dynamiske, kinetiske termer som ”økende”, ”flytende”, ”eksplodiv”, ”bristende”,

”langtrukket” og så videre (Stern, 2003, s. 118). Spedbarnets opplevelsesverden farges ut fra hvilke vitalitetsaffekter som vekkes i forskjellige situasjoner, som når omsorgspersonene holder barnet, skifter bleien eller gir det mat. Disse følelsene er spedbarnets hjelp til å orientere seg i forhold til omgivelsene (Johnsen et al., 2000, s. 23). I stedet for at det nyfødte barnet drukner i et hav av inntrykk, vil det gradvis og systematisk ordne sine erfaringer på en måte som utgjør fundamentet for den tidlige subjektive opplevelse. Barnet har fremdeles ikke noe selv som en fast og sammenhengende kjerne, men et selv under tilblivelse gjennom organisering og integrering av affektive opplevelser. Nyere funn av *speilnevroner* i hjernen, har etter Sterns mening styrket ideen om at et gryende selv er til stede som et separat opplevelsessystem helt fra fødselen.

I perioden mellom to til tre måneder og syv måneders alder, fortsetter det lille barnet organiseringen av sitt univers, med fremveksten av det Stern kaller *kjerneselvet*. På dette tidspunktet blir barnet mye mer orientert mot sine sosiale omgivelser, og begynner å utvikle en sterkere opplevelse av seg selv og andre som fysisk atskilte enheter. For å systematisere sine erfaringer, leter barnet aktivt etter uforanderlige eller invariante opplevelser som gradvis bidrar til å etablere en fornemmelse av kjerneselvet. Disse invariante hendelsene inkluderer opplevelsen av agens, sammenheng, affektivitet og kontinuitet. *Agens* eller ”aktørstatus” er en opplevelse som stammer fra barnets erfaringer med å ha vilje eller intensjoner som fører til motoriske handlinger, og som resulterer i både indre, sensoriske, og ytre, omgivelsesmessige, konsekvenser. En rekke ledetråder gjør det mulig for barnet å sortere ut sin egen agens fra hendelser som er forårsaket av andre mennesker. For eksempel vil det være hundre prosent sikkert at et barn som skriker kjenner lydens resonans i sitt eget bryst, mens sannsynligheten for at moren løfter opp barnet er lavere. *Sammenheng* eller koherens er barnets uforanderlige opplevelse av å eksistere som en fysisk integrert eller ikke-fragmentert helhet. *Affektivitet* som selvinvariant er de karakteristiske konstellasjonene av alle de forskjellige affektene som barnet har kjent på i løpet av de første månedene av sitt liv. Affekter er relativt uforanderlige, selv om de opptrer for barnet i en rekke ulike sammenhenger og med forskjellige mennesker. Den subjektive kvaliteten ved affektene er det som står igjen som den selvinvariante opplevelsen. *Kontinuitet* er følelsen av at selvet vedvarer tidsmessig, og at barnet opplever seg som den samme til tross for at det også endres gjennom nye erfaringer. Til sammen vil disse fire uforanderlige opplevelsene integreres i et subjektivt perspektiv, eller en opplevelse av å være et selv. Spedbarnet tilbringer nesten all sin tid sammen med andre mennesker, og en stor del av følellestilstandene barnet opplever i perioden mellom to til syv måneder, er bare mulig

gjennom tilstedeværelsen av og interaksjonen med andre. Stern mener at spedbarnet likevel vil ha tilstrekkelig mange ledetråder til å sortere ut egne subjektive opplevelser, slik at det aldri trenger å oppstå noen forvirring omkring hva som er barnet selv, og hva som er den andre.

Barnet lærer i denne perioden ikke bare hvordan det er *annerledes* fra andre, med et relativt organisert eller avgrenset perspektiv som bare tilhører det selv. På bakgrunn av opplevelsen av kjerneselve, beskriver Stern også barnets erfaringer med å være et selv *sammen* med andre. Det å være sammen med omsorgspersoner, som ammer, bærer, kjærtegner, trøster og snakker med barnet, hører til de viktigste og sterkeste sosiale opplevelser i spedbarnets liv. Omsorgspersonens innblanding har stor innflytelse på barnets følelse av undring og utforskning. Når foreldrene går inn og forsterker barnets oppmerksomhet, er det snakk om en positiv eller tålelig overstimulering, der foreldrene forsøker å utvide barnets opplevelseshorisont. Dersom foreldrene tar over initiativet helt, svarer for raskt og bestemmer intensiteten i samspillet, er det snakk om utålelig overstimulering. I slike tilfeller vil barnet bli en passiv tilskuer til foreldrenes aktivitet, i stedet for at dets egen nysgjerrighet blir utviklet. Foreldrene kan også nedregulere intensiteten i samspillet på en måte som gjør at barnet må anstrenge seg for hardt for å få svar på sine signaler. Det kan i så fall medføre at barnet altfor tidlig må ta rollen som den som skal klare seg selv og ta ansvar for sin egen selvregulering (Larsen, 1999, s. 59). Alle følelsene, handlingene, inntrykkene og forventningene som erfares når barnet er sammen med selvregulerende andre, integreres og representeres i hukommelsen gjennom det Stern kaller ”generaliserte representasjoner av interaksjonserfaring”. Barnets internaliserte relasjonserfaringer fra forskjellige situasjoner, blir etter hvert vevd sammen til en samlet, indre opplevelse av måter å være sammen med andre på. Hver gang barnet treffer på en episode som ligner noe det tidligere har opplevd, vil den generaliserte relasjonserfaringen vekkes til live. I slike tilfeller aktiveres minner om den subjektive opplevelsen av hvordan det er å være sammen med en selvregulerende annen, eller det Stern omtaler som om en ”indre ledsager”. Barnets indre ledsager kan være en det er mulig for barnet å påvirke gjennom egne handlinger, dersom barnet selv har fått vise veien i selvreguleringsprosessen, og foreldrene følsomt og årvåkent har tilpasset seg barnets signaler (Brodén, 1989). Dersom foreldrenes responser er uforutsigbare eller lite sensitive, kan barnet i stedet ha utviklet en dysregulerende indre ledsager; en det ikke er mulig å påvirke eller søke trøst hos. I stedet for en opplevelse av agens og tro på egen mestring, lærer barnet at det ikke kan ha tillit til hverken seg selv eller andre når det gjelder regulering av indre tilstander.

Et nytt sprang i fornemmelsen av et selv skjer når barnet utvikler *et subjektivt selv*, og oppdager sin egen indre, mentale verden, med følelser og intensjoner. Denne begynnende bevisstheten omkring egen, men også andres, mentale funksjon, finner sted når barnet er mellom syv og femten måneder gammelt. Det er avgjørende for barnets utvikling at det oppnår en fornemmelse av seg selv som ikke bare fysisk, men også psykisk distinkt fra andre mennesker. Barnet erkjenner nå sin egen, unike posisjon i de relasjonene det inngår i. Ifølge Stern har barnet utviklet en ”teori” om atskilte sinn eller bevisstheter. Dette nye perspektivet på de sosiale omgivelsene, innebærer en betydningsfull utvidelse av barnets selvopplevelse. Først når barnet oppdager sitt eget indre opplevelsessenter, er det mulig å dele disse opplevelsene med andre gjennom *intersubjektivitet*. Intersubjektiv kontakt innebærer en gjensidig tilkjenning av subjektiv opplevelse mellom to mennesker, og er en form for samhørighet som vi er sterkt motivert for og som har stor betydning for vår sosiale tilpasning. Intersubjektivitet blir mulig gjennom en prosess som Stern kaller *affektinntoning*, der partene stemmer seg inn på hverandres følelsestilstander, og forstår hva som ligger *bak* de ytre, affektive atferdsuttrykkene. Affektinntoning er noe mer enn en ren etterligning, blant annet fordi affektinntoning kan uttrykkes gjennom en annen modalitet enn den barnet tok i bruk. Det er avgjørende at barnet setter omsorgspersonenes affektinntoning i sammenheng med sin egen opprinnelige følelsestilstand. Stern understreker dessuten at affektinntoning innebærer en ren deltakelse i den andres subjektive opplevelse, og at dette står i motsetning til det beslektede begrepet om *speiling*, som gjerne brukes på en måte som antyder at omsorgspersonen medvirker til å skape noe i spedbarnet som bare forelå uklart eller delvis inntil speilingen ga det fast form. En rekke forskningsfunn tyder på at barn i denne alderen er i stand til å ha felles oppmerksomhetsfokus med andre, felles affektive tilstander og felles intensjoner. Bruner (1999, ref. av Legerstee, 2005) har hevdet at barn helt fra begynnelsen av livet er i stand til å oppleve at de er i sentrum for andres oppmerksomhet. I den dyadiske perioden vil spedbarnet tolke andres oppmerksomhet som intensjon til å kommunisere, og reagere med å bli nedtrykt og innadvendt dersom det opplever å ikke få respons på sine utspill (Murray & Trevarthen, 1985, ref. av Bråten, 2004). I hvilken grad omsorgspersonene toner seg inn følelsesmessig på barnets subjektive opplevelse, har konsekvenser for barnets sosialisering, idet barnet lærer seg hvilke tilstander og affekter som kan deles, og hvilke det må holde for seg selv. Det dreier seg om å finne ut hvilken del av den private indre opplevelsesverden som kan deles, og hvilken del som ligger utenfor de allment anerkjente menneskelige opplevelser (Stern, 2003, s. 193). Følelsestilstander som aldri blir inntonet, vil bli opplevd alene, isolert fra det mellommenneskelige domenet for delbare opplevelser. Et

barn som derimot blir ”tatt imot og lukket inn”, får muligheten til å delaktiggjøre andre mennesker i sitt indre (Brodén, 1989). Hva som står på spill, er intet mindre enn formen på og graden av det delbare indre univers (Johnsen et al., 2000, s. 27).

Det siste utviklingstrinnet Stern omtaler i sin modell, er fornemmelsen av *et verbalt selv*. I forbindelse med utviklingen av språket i barnets andre leveår, etableres et nytt, subjektivt perspektiv som tillater barnet å organisere sine opplevelser på en ny måte. I tillegg åpnes et nytt relateringsdomene, som innebærer en stor utvidelse i mulighetene for å dele opplevelser med andre gjennom symboler og språk. Utviklingen av et verbalt selv gjør det mulig for barnet å begynne å leke og lage symbolske forestillinger. Barnet blir dessuten etter hvert i stand til å plassere seg selv i en objektiv kategori og omtale seg selv – ”meg”. Samtidig mener Stern at språket er et tveegget sverd, fordi det innfører et skille mellom våre erfaringer slik de *oppleves* og slik de *representeres* verbalt. Dette kommer til syne i interpersonlige relasjoner: På den ene siden åpner språket for en rekke muligheter til å kommunisere og dele opplevelser. På den andre siden kan ikke språket fange opp alle umiddelbare opplevelser og erfaringer, noe som kan resultere i fremmedgjøring og splittelse fra erfaringer knyttet til de før-verbale selvopplevelsesdomenene. På denne måten kan språket også begrense mulighetene for å kunne dele og formidle det man opplever, og Stern mener denne konsekvensen av det verbale er sentralt for å forstå utviklingen av psykopatologi.

I sin reviderte selvutviklingsmodell fremhever Stern (2003) betydningen av et femte selvutviklingsdomene; *det narrative selvet*. Det narrative selvet begynner å tre frem ved treårsalderen, og medfører en ny måte å skape mening og sammenheng på gjennom å fortelle historier. Historier handler om aktører med intensjoner, følelser og handlinger, og innebærer at barnet begynner å få en forståelse av hva som ligger til grunn for menneskelig atferd. Barnets integrerende organisering av erfaringer gjennom historier eller narrativer, er i stor grad en relasjonell eller samskapende prosess. Den narrative struktur må læres, og narrativer blir formet og tilpasset i en kommunikasjonsprosess. Stern mener den felles konstruksjonsprosessen mellom foreldre og barn er en form for regulering, der foreldrene bidrar til å korrigere narrative feil, utdype detaljer og skape en sammenhengende helhet. Barnets egen livshistorie er derfor i stor grad basert på foreldrenes formidling av virkeligheten, og kan betraktes som et relasjonelt selvutviklingsprodukt.

3.1.2. Diskusjon: Betydning av selvutvikling for barns sosiale fungering

Stern (2003) beskriver barns selvutvikling som en relasjonell prosess. Det selvet som utvikles, er et relasjonelt forankret selv; et organiserende perspektiv relativt til andre mennesker.

Utviklingen av selv og relasjon som to sider av samme sak, impliserer at selvet kan forstås som en relasjonell evne eller kapasitet til felleskaperfaringer. På denne bakgrunn vil vi i det følgende diskutere hvordan et relasjonelt utviklet selv kan ha konsekvenser for barns senere sosiale fungering sammen med jevnaldrende. Det er flere momenter ved Sterns modell som kunne vært trukket frem i denne forbindelse, men vi har her valgt å konsentrere oss om betydningen av forventninger og affektregulering gjennom indre ledsagere, samt intersubjektivitet og narrativ kompetanse.

3.1.2.1. Indre ledsagere

Gjennom å være sammen med andre, utvikler barnet ifølge Stern (2003) gradvis en indre ledsager som blir en del av barnets mest grunnleggende selvfornebbelser. På samme måte som vi tidligere har beskrevet at mentale representasjoner av sosial erfaring kan ha betydning for senere samspill, argumenterer også Stern for eksistensen og relevansen av slike representasjoner. Han mener at representerte interaksjonserfaringer vil bli aktivert hver gang et barn støter på en episode som er tilstrekkelig lik tidligere opplevelser av å være sammen med andre. I slike tilfeller fremkalles barnets selvregulerende indre ledsager, som forteller barnet om hva som nå skjer, og bidrar til å skape et affektivt meningsinnhold i den nåværende episoden. Stern (2003, s. 183) beskriver det som "et opptak av fortiden som informerer nåtiden". Vi vil her særlig fremheve betydningen av om barnets indre ledsager er en det går an å påvirke gjennom affektive uttrykk og atferd, og om den indre ledsageren i så fall er en barnet kan vende seg til for å få trøst eller andre former for affektregulering.

Det er først i de senere år at spedbarnsforskere har begynt å undersøke emosjonelle selvreguleringsprosesser på bakgrunn av en "systemisk" teori om organisering og regulering av selvet innenfor en dyade (Beebe & Lachmann, 2002). Affektregulering er et komplekst begrep som angår barnets fleksible evne til å overvåke, evaluere og modifisere sine emosjonelle reaksjoner, med det formål å fremme målrettet atferd (Smith, 2004). Ifølge Smith (2004) har denne evnen sitt utspring i temperament, men den kan modifiseres av omsorgserfaringer. Barnets liv er i den første perioden så gjennomført sosialt at de fleste ting barnet gjør, føler og oppfatter, skjer i relasjoner. Gjennom samspill lærer barnet om sin egen mulighet til å påvirke egne og andres tilstander. Dersom det er godt samsvar mellom barnets

uttrykk for indre tilstander og foreldrenes respons, skjer læring raskt og etablerer en følelse av mestring hos barnet. Dersom barnet opplever at foreldrene ikke responderer, eller responderer på en uforutsigbar måte, vil barnet motsatt utvikle en opplevelse av hjelpeløshet. Lært hjelpeløshet oppstår typisk i situasjoner som kjennetegnes av lav kontingens eller ukontrollerbarhet, og medfører både emosjonelle konsekvenser, som nedstemthet, og atferdsmessige konsekvenser, som passivitet (Seligman, 1975, ref. av Svartdal & Flaten, 1998). Det er dokumentert at mangel på affektinntoning og forutsigbare responser fører til lært hjelpeløshet hos spedbarn (Finkelstein & Ramey, 1977, ref. av Legerstee, 2005). Ved mangel på forsterkning vil barnets adaptive forsøk på å påvirke samspillet ikke bli integrert i barnets repertoar av interpersonlige strategier. Barnet vil utvikle en indre ledsager som det har lav aktørstatus i forhold til. Dette kan tenkes å føre til passivitet og tilbaketrekning i senere sosiale relasjoner. Alternativt kan barnet ha erfart at det må anstrenge seg til sitt ytterste for å få respons fra omsorgsgiveren. Resultatet kan for eksempel være at barnet bruker overdrevne eller sosialt upassende strategier for å få kontakt med andre.

Mange undersøkelser har vist at forskjeller i barns forståelse av egne og andres følelser, og evne til å kontrollere eget sinne og frustrasjon, er knyttet til hvor godt de kommer overens med andre (Dunn, 2004). Barn som er flinke til å regulere og tilpasse sin egen affekt, viser oftere empati og prososial atferd enn barn som har vanskeligere for å regulere egen affekt og emosjonsuttrykk (Eisenberg & Fabes, 1998, ref. av Berk, 2003). Affektregulering ser også ut til å være et problem for mange barn med utagerende atferd (Cole & Zahn-Waxler, 1992, ref. av Shirk & Russell, 1996). Det å kunne regulere egen spenning, er en kritisk komponent i det å kunne være oppmerksom på og engasjere seg i omgivelsene. Ifølge Sroufe (1991, ref. av Smith, 2004) kan insensitiv omsorg føre til at barn ikke lærer effektive teknikker for å opprettholde sin oppmerksomhet. Funn har vist at barn som opplever at det ikke får hjelp til å regulere affekt, kan reagere med å blokkere informasjon som kan føre til vanskelig affekt (Fraiberg, 1980; Tronick, 1989, ref. av Moe, 1997). Det kan altså være at barn utvikler strategier for å defokusere oppmerksomhet overfor andre mennesker, som følge av erfaringsbaserte forventninger om at samspill kan føre til negativ eller ukontrollerbar affekt. For eksempel kan et barn som har opplevd påtrengende overstimulering, unngå eller avbryte samspill som vekker minner om tidligere samspill der barnets forsøk på affektregulering har vært mislykket. Denne atferden kan være feiltilpasset dersom barnet slutter å være åpent for den andres justeringer, som ville ha gjort det mulig å forbli engasjert eller å re-engasjere seg (Stern, 2003, s. 265). Barnet kan ha dannet seg bilder av en dysregulerende indre ledsager, og

resultatet kan være sosial tilbaketrekning. Et annet barn kan ha utviklet en mer ettergivende strategi, der utålelig overstimulering passivt tas imot uten at barnet forsøker å unngå eller sette seg imot inngrepene. Barnet kan ha lært at affekt er noe som hovedsaklig reguleres av andre, slik at hele selvreguleringen tilsynelatende gis opp (Stern, 2003, s. 267). I så fall kan det tenkes at barnet ikke lenger orker å kjenne etter hva det selv føler, og dermed reduseres også mulighetene til å leve seg inn i andres følelser.

Sterns tenkning om erfaringsbaserte representasjoner og forventninger i form av generaliserte interaksjonserfaringer og indre ledsagere, er inspirert av teorier om kognitiv utvikling, og særlig av Piaget (Johnsen et al., 2000). Stern (2003) trekker selv paralleller til beslektede begreper som ”indre arbeidsmodeller” innenfor tilknytningsteori, ”skjema” innenfor kognitiv psykologi og ”selvobjekter” i selvpsykologien, og han bruker begrepet ”skjema for å være sammen med andre på bestemte måter” i senere arbeider (Stern, 1995). Mens forskere innenfor den sosialkognitive tradisjonen har vært opptatt av å spesifisere de pågående transaksjonene som reflekterer og samtidig bekrefter de mentale representasjonene, har Stern vært mer opptatt av å beskrive den tidlige utviklingen av, og ikke minst det affektive innholdet i, slike skjema eller mentale representasjoner. Den indre ledsageren som trer frem når en generalisert representasjon av interaksjonserfaring aktiveres, transformeres ikke bare til kognitive redskaper for å vurdere om en opplevelse avviker fra prototypen. Den gjenkalte erfaringen av en indre ledsager vil også komme nærmere den levende, affektive opplevelsen av å være sammen med en selvregulerende annen (Stern, 2003, s. 182). Indre ledsagere handler i mindre grad om en logisk eller rasjonell prosess, og mer om de bestemte vitalitetsaffektene barnet assosierer med det å være sammen med andre. Vi har tidligere vært inne på at erfaringsbaserte forventningers bidrag til kontinuitet i sosiale relasjoner gjennom overfladisk informasjonsprosessering, må forstås gjennom emosjoner og motivasjon som er knyttet til barnets selvopplevelse. Det virker rimelig at et barns ønske om og evne til å utforske nye og mer adaptive strategier for å være sammen med andre, kan forstås på bakgrunn av den grunnleggende, affektive og implisitte selvfornebbelsen som utviklet seg i barnets tidlige samspill.

3.1.2.2. Intersubjektivitet

Stern (2003) skriver i forordet til nyutgivelsen av *Spedbarnets interpersonlige verden* at nyere dokumentasjon av spedbarnets kapasitet til annensentrert deltakelse helt fra fødselen, samt funnet av et medfødt, nevrologisk speilsystem, har overbevist ham om at tidlige former for

intersubjektivitet eksisterer nesten fra livets begynnelse – altså enda tidligere enn han først så for seg. Ifølge Stern (2004) innebærer intersubjektiv kontakt en gjensidig gjennomtrengbarhet mellom sinn, der omtrent det samme mentale landskapet oppleves av to personer, i det minste for et øyeblikk. Han mener denne formen for psykologisk kontakt og tilhørighet er noe vi er grunnleggende motivert for og avhengige av. Menneskenes nervesystem er konstruert slik at de kan fanges inn av hverandre, det vil si at vi kan oppleve andre *som om* vi hadde vært dem selv. Stern (2004) mener at spedbarn allerede fra fødselen har utviklet et senter i hjernen som medfører at de gjenkjenner andre mennesker som en spesiell type objekter, som har *intensjoner* som ligger bak ytre atferd. Han argumenterer for at barn selv i de første levemånedene har en begynnende forståelse av egne og andres mentale tilstander, som kommer til syne blant annet gjennom imitasjon, deltakelse i protodialoger og etter hvert following av andres blikkretning og peking. Det er en grunnleggende antakelse i utviklingspsykologi at en opplevelse av egen posisjon i forhold til den andre, er en forutsetning for intersubjektivitet (Johnsen et al., 2000). Selv om hans beskrivelser av de første selvopplevelser er vage og vanskelige å få tak på – noe som vel kan sies å ligge i fenomenets natur – mener Stern altså at et selv finnes hos barnet i rudimentær form allerede fra fødselen. Flere andre teoretikere forbeholder selvbegrepet til å betegne det ”refleksive” selvet, som innebærer at subjektet kan se seg selv utenfra, eller rettere; slik en annen person ville se det. Intersubjektivitet vil da først bli mulig etter at barnet gjennom en langvarig interaksjonsprosess blir bevisst sitt eget selv (Crossley, 1998). Et slikt syn medfører også en mindre sjenerøs fortolkning av spedbarnets tidlige evne til felles oppmerksomhet og gjensidighet i samspill. Stern (2004) mener i motsetning til dette at allerede det prerefleksive spedbarnet vil ha organisert og differensiert sin selvopplevelse tilstrekkelig til å opprette intersubjektiv kontakt. Dette plasserer ham sammen med andre teoretikere som understreker spedbarnets kapasitet til fellesskaps erfaringer allerede fra fødselen, såkalte ”nativister” (Bråten, 2004; Legerstee, 2005).

Den tidlige evnen til empati og gjensidighet i følelseslivet, og måten denne utvikler seg på i det relasjonelle samspillet, har sannsynligvis stor betydning for barnets senere samspill med jevnaldrende. Det vil være variasjoner mellom barn med hensyn til hvor mye intersubjektiv kontakt de har med andre barn, og dette har konsekvenser for hvor inkludert de føler seg i et menneskelig fellesskap, og hvor tilpasset de er kulturelt aksepterte antakelser og standarder. Evnen til å dele opplevelser med andre er selve betingelsen for at barnet kan dra nytte av andre personers viten og erfaringer, og få adgang til tings sosiale og kulturelle betydning

(Larsen, 1999). Et barns antakelser og intensjoner blir til og endres gjennom dialoger med andre, og deltakelse i et intersubjektivt kommunikasjonsfellesskap vil være nødvendig for adekvat sosial fungering. To sinn skaper intersubjektivitet, men intersubjektivitet skaper også de to sinnene (Stern, 2004). Barns evne til intersubjektiv kontakt er dermed helt sentral for deres psykiske helse og sosiale fungering.

Det kan være flere grunner til at barn har problemer med å etablere den gjensidige anerkjennelsen som er nødvendig for å oppnå intersubjektiv kontakt. Ifølge Stern (2003) er affektinntoning en av de mest virkningsfulle måter foreldrene kan forme barnets utvikling på. Ideelt sett vil omsorgspersonene gjennom affektinntoning anerkjenne barnets opplevelser som gyldige og verdifulle, og slik sett skape og utvide barnets relasjonsdomene. Med forskjellige former for selektiv inntoning eller feilinntoning, overføres foreldrenes ønsker, forventninger, fantasier og frykt med tanke på innholdet i barnets opplevelsesverden, og det settes grenser for hva som er sosialt akseptert. Barnet søker aktivt etter opplevelser som kan deles med andre, og lærer å bruke kun de opplevelser som fører til aksept fra omsorgspersonene, mens andre like legitime opplevelser eller følelsestilstander undertrykkes (Larsen, 1999). Det er blant annet dokumentert at barns tendens til å benevne og snakke om følelser, er forbundet med hvor mye omsorgspersonene selv snakker om følelser (Dunn, Bretherton & Munn, 1987, ref. av Schaffer, 1996). Ifølge Stern (2003) må foreldrene tone seg inn på hele spekteret av barnets følelser og opplevelser, for at det skal utvikle sitt relasjonelle selv, og bli i stand til adekvat intersubjektivitet med andre. Han mener foreldrene må unngå å la seg styre for mye av sine egne mentale representasjoner av barnet, fordi det medfører en fare for at avstanden mellom det forestilte og det virkelige barnet blir for stor (Stern, 1995). Barnet vil i så fall bli alene med sine opplevelser. Den tidlige mangelen på intersubjektiv kontakt kan kompromittere barnets muligheter til å dele opplevelser med andre, gjennom å etablere bestemte forventninger til samspill. Stern (2004) beskriver et "bremsesystem" for intersubjektive prosesser, som innebærer blant annet selektiv oppmerksomhet og inhibisjon eller dosering av resonans med den andre. Vi tenker oss at erfaringsbaserte forventninger kan gjøre at barn for eksempel ikke legger merke til eller feiltolker andres positive initiativ, og slik sett bremser opp intersubjektive prosesser. Disse forventningene representerer sannsynligvis grunnleggende, ubevisst og affektiv læring, og kan være vanskelig for barnet å endre. Det kan også tenkes at intersubjektiv kontakt mellom barn kan forhindres ved at barn i større grad enn voksne er preget av kognitive begrensninger til å ta andres perspektiver gjennom desentrering, og til å forstå sinnet som representerende. En emosjonelt trygg og

stabil selvopplevelse hos barnet vil trolig gjøre denne formen for perspektivtaking lettere. Barnet vil i så fall kunne anerkjenne og være nysgjerrig på andres følelser og oppfatninger, uten å frykte fragmentering av egen selvopplevelse. En utrygg selvfølelse vil motsatt kunne føre til at barnet lukker seg for andres perspektiver, for lettere å holde fast ved sin egen opplevelse og unngå det Stern (2004) kaller ”mental transparens”.

3.1.2.3. Narrativ kompetanse

I sin reviderte selvutviklingsmodell fremhever Stern (2003) betydningen av det narrative selvet. Han mener at denne selvfornekkelsen har spesiell relevans for senere kliniske problemstillinger. Utviklingspsykologi har i større grad enn tidligere begynt å undersøke betydningen av barns narrativer eller livshistorier når det gjelder psykisk og sosial utvikling (Engel, 1995). Barn lærer å konstruere og formidle narrativer i svært ung alder. Vi har tidligere vært inne på sammenhengen mellom i hvilken grad foreldre snakker om emosjoner, og hvor mye barna gjør det. Hvordan foreldre snakker med sine barn, har også betydning for utviklingen av barnas narrative ferdigheter. Gjennom samspill internaliserer barn den narrative diskursen i familien og kulturen, og lærer når, hvorfor og hvordan det skal fortelle historier til andre.

Ifølge Stern (2003) kan samskaping av narrativer betraktes som en reguleringsprosess, og gjennom denne prosessen utformes og tilpasses det selvet som blir formidlet gjennom fortellinger. Barns personlige fortellerstil påvirkes av i hvilken grad de har blitt oppmuntret, korrigert og fått lov til å eksperimentere når de forteller sine historier. At foreldre lytter til barnas narrativer, har også betydning for hvorvidt barna ønsker og er i stand til å dele sine historier med andre når de blir eldre (Engel, 1995). Vi kan tenke oss at barn vil bli usikre på egne oppfatninger og engstelige for å dele historier med andre, dersom foreldrene ofte har kritisert og rettet på narrative deres. Foreldre som har vist større toleranse og vært mindre korrigerende i forhold til barnets fortellinger, bidrar sannsynligvis til at barnet blir tryggere på egne opplevelser og friere til å gå ut over konvensjonelle normer når de skal fortelle historier. Gjennom anerkjennelse og tilrettelegging fra foreldrenes side, vil barnet utvikle en tydelig narrativ stemme og en evne til å formidle egne opplevelser og eget selvilde til andre gjennom fortellinger.

I tillegg til å forme et barns opplevelser og erfaringer, er det avgjørende at narrativer er kommuniserbare, det vil si at de kan bekreftes av tilhørere. Avvikende narrativer eller lav

kompetanse når det gjelder narrative formidlingsevner, kan føre til at et barn blir oppfattet som ”rart” eller ”annerledes” av andre barn. Det å utvikle og mestre relasjoner, kan altså forstås og analyseres gjennom narrativer (Engel, 1995). Ifølge Linde (1993) er det å ha en samlet, akseptabel og reviderbar livshistorie nødvendig for å kunne fungere godt sosialt. Utveksling av narrativer er en sosial og kulturell prosess, og om et barn søker innpass i et bestemt miljø, kan det ikke konstruere historier fritt. Som vi har vært inne på, må barnet følge de normene for historiefortelling som gjelder i kulturen. Tilhørere har blant annet forventninger om grad av intimitet, kronologi, og hvilke typer fakta som presenteres, avhengig av situasjonen og relasjonen mellom forteller og tilhører (Linde, 1993). Å beherske reglene for historiefortelling er viktig for barn, fordi narrativer spiller en sentral rolle i barns samspill med hverandre. De brukes blant annet for å klargjøre regler, roller og scenarier i lek, og for å forhandle og løse konflikter. Historiefortelling har også egenverdi som lek. Gjennom å skape historier sammen opplever barna intimitet og samhørighet (Engel, 1995). Å mestre historiefortelling kan derfor sees som en sentral komponent når det gjelder å omgås andre barn, og har betydning for barns evne til å danne og opprettholde vennskap (Engel, 1995). Det å mangle ferdigheter på dette området kan tenkes å komme til uttrykk i form av vansker i samspill med jevnaldrende. Dette er i tråd med den tydelige sammenhengen mellom barns verbale kompetanse, og deres sosiale og emosjonelle fungering (Shirk & Russell, 1996). For eksempel har Kemple, Speranza og Hazen (1992, ref. av Shirk & Russell, 1996) funnet en sterk sammenheng mellom diskurskompetanse og sosial aksept hos førskolebarn. Barn som aksepterte, fulgte opp og responderte kontingent på jevnaldrendes initiativ, var mer populære blant jevnaldrende enn barn som avviste andres initiativ eller lot være å følge opp det foreslåtte samtaletemaet.

3.1.3. Konklusjon

”Selvet” kan betraktes som det mest grunnleggende av alle sosiale begrep. Selvet er bestemmende for hvordan vi opplever og forholder oss til de sosiale omgivelsene. Selvet er derfor et sentralt konstrukt når man ønsker å forstå barns sosiale relasjoner. Sterns selvutviklingsmodell beskriver hvordan barnet utvikler en fornemmelse av selvet som en fysisk og psykisk avgrenset enhet, gjennom en prosess som foregår fra fødselen av og som finner sted i en relasjonell kontekst. Vi mener Sterns modell på en god måte illustrerer hvordan det affektive samspillet mellom barnet og omsorgsgiver kan påvirke utviklingen av ulike elementer i barnets selvopplevelse, som vi igjen tenker vil ha avgjørende betydning for hvordan barnet opplever og oppfører seg i senere sosiale interaksjoner med jevnaldrende. Det

tidlige samspillet er blant annet viktig for opplevelsen av agens og barnets evne til å regulere affekter; dette er sentrale elementer for et barns mulighet til å opptre adekvat i sosiale situasjoner. Gjennom omsorgsgiveres sensitive affektinntoning blir barnets opplevelser anerkjente og gyldige. En grunnleggende opplevelse av å være et trygt og verdifullt selv i forhold til andre mennesker, vil sannsynligvis være bestemmende for barnets ønske om og evne til å opprette intersubjektiv kontakt med andre i sosiale samspill.

3.2. REFLEKTIV FUNKSJON

Peter Fonagy, Mary Target og medarbeidere (Fonagy & Target, 1997; Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2007) har utarbeidet en modell for sosial utvikling der barns emosjonelle og sosiale fungering kan betraktes som resultat av relasjonelle erfaringer gjennom tidlige samspill med omsorgsgivere. I deres utviklingsmodell postuleres at barns tilknytningserfaringer er avgjørende for utviklingen av en psykologisk funksjon de omtaler som *mentalisering* eller *reflektiv funksjon*¹. Reflektiv funksjon innebærer evnen til å mentalisere, det vil si å kunne representere og reflektere over atferd på bakgrunn av indre mentale tilstander, som tanker, følelser, ønsker, behov og så videre. Denne evnen er sentral for at vi skal kunne forstå oss selv og andre, og kan betraktes som en forutsetning for å kunne samhandle med andre og inngå i vellykkede sosiale samspill og relasjoner. Barns tidlige relasjonelle erfaringer vil dermed kunne bidra til å forklare individuelle forskjeller i barns sosiale tilpasning, gjennom den avgjørende betydningen de har for utviklingen av reflektiv funksjon og evnen til å mentalisere.

3.2.1. Beskrivelse av reflektiv funksjon

Begrepet om reflektiv funksjon hører hjemme innenfor en mentaliseringsfokusert tilnærming til sosial utvikling (Fonagy, 2006), der utviklingen av evnen til å forestille seg mentale tilstander som forklaring på egen og andres atferd står i fokus. Ifølge Fonagy et al. (2007) innebærer mentalisering at vi innser at vi har et sinn som *medierer* vår oppfatning av verden. Denne tanken er i tråd med den tidligere omtalte teorien om barns teori om sinnet, som betrakter barns evne til å attribuere mentale tilstander til andre som evidens for at barnet har forstått sinnet som representerende. Evnen til å representere, forstå og reflektere over egen og andres atferd gjennom mentale tilstander, mener Fonagy og Target (1997) er et resultat av en utviklingsprosess som foregår innenfor barnets første relasjoner. Ideelt sett vil reflektiv funksjon utruste barnet med en velutviklet ferdighet til å skille mellom indre, mentale forestillinger og den ytre virkeligheten (Fonagy et al., 2007). Reflektiv funksjon medfører at barnet kan betrakte egne og andres tanker og følelser som forskjellige fra hverandre, og ha en forståelse av at disse forestillingene ikke nødvendigvis samsvarer med den ytre realiteten.

¹ Ifølge Indrevoll (2001, s. 6) bruker Fonagy og Target i stor grad begrepene ”reflektiv funksjon” og ”mentalisering” synonymt, men enkelte steder bruker de ”reflektiv funksjon” om den underliggende psykiske prosessen som muliggjør mentalisering.

Fonagy og Target (1997) mener det finnes viktige forskjeller mellom individer når det gjelder i hvilken grad de har reflektiv funksjon, eller i hvilken grad de inntar en såkalt *intensjonell innstilling*. Begrepet om intensjonell innstilling ("the intentional stance") har forfatterne lånt fra Daniel Dennett (1978; 1987, ref. av Fonagy & Target, 1997). Dennett mener prediksjon av atferd kan skje ut fra tre typer innstillinger: den fysiske innstillingen, design-innstillingen og den intensjonelle innstillingen. Han eksemplifiserer dette ved å beskrive hvilke muligheter de ulike innstillingene gir i forhold til å kunne forutsi "atferden" til en datamaskin. Den fysiske innstillingen er den enkleste typen; her baseres prediksjon på kunnskap om maskinens fysiske egenskaper. I design-innstillingen tas kunnskap om design med i betraktning, for eksempel hvordan maskinen er programmert. I den intensjonelle innstillingen tilskriver man maskinen antakelser og ønsker, og forsøker på denne bakgrunn å forutsi hva som vil være maskinens mest rasjonelle trekk. I denne innstillingen brukes forklaringer basert på intensjonelle tilstander. Dennett mener denne sistnevnte innstillingen er den som er best egnet til å predikere menneskelig atferd. Fonagy og Target (1997) mener at reflektiv funksjon kan forstås som at man inntar en intensjonell innstilling, der egen og andres atferd forklares ut fra hypoteser om følelser, oppfatninger, planer, ønsker og så videre. Dette innebærer altså å forklare atferd ut fra en oppfatning om og oppmerksomhet mot mentale tilstander, i stedet for å bare basere seg på det som er umiddelbart og direkte observerbart. Fonagy og Target mener individuelle forskjeller i intensjonell innstilling eller reflektiv funksjon, er et resultat av kvalitative forskjeller i det emosjonelle samspillet mellom barnet og omsorgsgiverne de første leveårene.

3.2.2. Utvikling av reflektiv funksjon

Fonagy og Target (1997) mener barnet de første leveårene gjennomgår en endring fra å ha en *prereflektiv* til en reflektiv forståelse av mentale tilstander. Kvaliteten på de interpersonlige interaksjonene mellom spedbarnet og omsorgsgiverne er avgjørende for denne utviklingen, og de sentrale elementene antas å være tilknytningsforholdet mellom barnet og omsorgsgiveren, og omsorgsgivers evne til å reflektere eller *speile* barnets affektive tilstander og *tilskrive* barnet mentale tilstander og intensjoner. De første interaksjonene mellom spedbarn og omsorgsgiver beskriver Fonagy og Target (1997) som presymbolske og nonmentalistiske. Spedbarnet representerer ikke omsorgsgivers tanker og følelser ennå, og det har ikke utviklet en intensjonell innstilling. Allerede fra fødselen av begynner omsorgsgiverne imidlertid å tillegge barnet intensjonelle tilstander, og kommuniserer dette verbalt og nonverbalt til barnet. Utvekslingen av affektive signaler i ansikt-til-ansikt-samspill mellom spedbarn og

omsorgsgiver spiller en nøkkelrolle i utviklingen av barnets evne til å representere affekter. Fonagy og Target tenker seg at spedbarnet begynner å danne enkle mentale modeller som den andres atferd tolkes ut fra. De første mentale modellene beskrives som ”teleologiske”, og Fonagy og Target ser for seg at barn har en ”teleologisk innstilling” før de utvikler reflektiv funksjon og får en intensjonell innstilling.

Ideen om den teleologiske innstillingen bygger på arbeidet til Gergely, Nadsdy, Csibra og Biro (1995, ref. av Fonagy & Target, 1997). Disse forskerne mener et barns forståelse av sosiale forhold i annen halvdel av første leveår kan betraktes som teleologisk, ved at barnet har en ”naiv teori om rasjonell handling”. Med det mener de at barnet forventer at både menneskelige og ikke-menneskelige objekter vil opptre rasjonelt og velge den mest fornuftige løsningen for å nå et gitt mål. Gergely og Csibra (ref. av Fonagy et al., 2007) har også utført studier som støtter denne ideen. Blant annet har de demonstrert at ni og tolv måneder gamle barn uttrykte overraskelse når dataanimerte figurer handlet irrasjonelt i forhold til å nå et mål. Barna fikk først se en hendelsessekvens der en liten sirkel gjentatte ganger nærmet seg en stor sirkel, ved å hoppe over et rektangel som var plassert mellom sirklene. Deretter ble rektangelet fjernet, slik at den lille sirkelen ikke behøvde å hoppe for å nå den store sirkelen. Barna så lenger på skjermen når den lille sirkelen likevel hoppet, noe som kan tolkes som uttrykk for overraskelse hos barna. Når den lille sirkelen brukte en mer rasjonell metode for å nå den store sirkelen, holdt ikke barna blikket mot skjermen like lenge. Barna uttrykte altså ikke like stor forbauselse over denne handlingssekvensen. Ifølge Fonagy og Target (1997) innebærer den teleologiske innstillingen at barna begynner å tolke andres handlinger som målrettede og rasjonelle. Disse tidlige mentale modellene kan brukes til å predikere, men ikke modifisere, atferd. Det sistnevnte krever en intensjonell innstilling der barnet også har dannet seg representasjoner av den andres oppfatninger og følelser.

Fonagy et al. (2007) skiller teleologiske forklaringer på atferd fra intensjonelle forklaringer², og mener de to forklaringstypene er forskjellige på to måter. For det første er det en tidsmessig forskjell på forholdet mellom handlingen som skal forklares og forklaringsgrunnlaget: En teleologisk forklaring baserer seg på utfallet som følger av handlingen, mens en intensjonell forklaring baseres på nødvendige betingelser forut for handlingen. Den andre forskjellen er at de to forklaringstypene opererer med forskjellige

² Vi har her valgt å erstatte Fonagy et als (2007) begrep ”kausale forklaringer” med ”intensjonelle forklaringer” fordi denne typen forklaringer, slik vi har forstått det, bygger på en oppfatning om intensjoner.

kriterier for hva som skal gjelde som en forklaring. Teleologiske forklaringer innebærer at atferd blir tolket og forstått ut fra en fremtidig måltilstand, altså som et middel for å nå målet. Det forventes at aktøren vil bruke den mest rasjonelle metoden for å nå målet, og denne forventningen brukes til å forutsi atferd. I en intensjonell forklaring er det barnets attribusjon av den andres intensjonelle mentale tilstand som utgjør forklaringsgrunnlaget. Intensjonelle forklaringer innebærer altså å tillegge andre mentale tilstander, og forutsetter derfor evnen til å mentalisere. En handling forstås ut fra en oppfatning av aktørens tanker og ønsker. Man kan tenke seg at teleologiske forklaringer kan være tilstrekkelige i enkle sosiale situasjoner der aktøren opptrer rasjonelt ut fra en kjent måltilstand, men at slike forklaringer vil komme til kort ved mer komplekse sosiale samspill, eller der aktøren tilsynelatende handler irrasjonelt. Menneskers sosiale samspill er som regel av en svært komplisert karakter, med sammensatte atferdssekvenser og kontinuerlige utvekslinger av verbal og nonverbal atferd. Menneskers atferd motiveres som regel også av uobserverbare indre tilstander. I de fleste tilfeller vil derfor intensjonelle forklaringer gjøre andres handlinger mer forståelige enn teleologiske forklaringer, og de vil derfor være et bedre grunnlag for sosial samhandling med andre.

De teleologiske modellene utvikles ifølge Fonagy og Target (1997) normalt til mentaliserende modeller når barn er mellom seks og atten måneder gamle. Forskerne mener overgangen fra teleologiske til mentaliserende modeller understøttes av det de kaller ”representerende avbildning” (”representational mapping”), et begrep opprinnelig hentet fra Rogers og Pennington (1991, ref. av Fonagy & Target, 1997). Begrepet betegner koordineringen av representasjoner av selvet og den andre, en prosess de mener er en forutsetning for muligheten til å dele affekt, oppmerksomhet og oppfatninger. Fonagy og Target (1996, ref. av Schibbye, 2002) hevder at barnet tidlig ikke har noen klar og organisert følelse av egne følelser og mentale tilstander. Omsorgsgiveren er den som gir mening til opplevelser, ved å oppføre seg *som om* barnet har indre, mentale tilstander. Gjennom at omsorgsgiveren speiler eller reflekterer barnets affektuttrykk, vil barnets persepsjon av speilingen bidra til å organisere og representere opplevelsen. Barnet ”møter sitt sinn i mors sinn” og integrerer omsorgsgivers representasjon av dets opplevelse i sin egen opplevelse. Fonagy et al. (2007) mener det er avgjørende at barnet opplever at dets egen mentale tilstand blir representert og reflektert av andre, dersom det selv skal kunne utvikle mentale representasjoner av sine egne og andres mentale tilstander. Gjennom det tidlige samspillet med omsorgsgiver utvikler barnet først representasjoner av affekter, før det utvikler representasjoner av andre mentale tilstander, som tanker, ønsker og ideer. Et spedbarn vil for eksempel først oppleve følelsestilstanden *angst*

som en forvirrende blanding av fysiologiske forandringer, forestillinger og atferd. Først når omsorgsgiver speiler barnets affekt og gir den tilbake til barnet gjennom for eksempel verbale kommentarer og ansiktsuttrykk, vil barnets opplevelse organiseres til en samlet følelse av det vi kaller ”angst”.

Ifølge Fonagy et al. (2007) fremmes representerende avbildning spesielt av det de omtaler som ”markert speiling”. Markert speiling innebærer at omsorgsgiver reflekterer barnets tilstand, men samtidig markerer eller tydeliggjør at refleksjonen ikke er uttrykk for omsorgsgivers egen opplevelse. Markeringen kan skje ved at omsorgsgiver utvider sin speiling av barnets emosjoner ved å også gi uttrykk for andre affektregulerende tilstander, for eksempel ved at moren speiler barnets redsel, men samtidig smiler og forsøker å trøste og roe barnet. Markert speiling er dermed også viktig for å regulere barnets affekt. Omsorgsgiveren uttrykker da en mer kompleks affekt enn den barnet viser, slik at barnet opplever omsorgsgivers refleksjon som lik, men ikke identisk med dets egen opplevelse. Om speilingen uteblir eller ikke er tilstrekkelig markert, vil det kunne hemme den affektregulerende funksjonen og barnets selvutvikling. I tillegg vil det redusere speilingens symboliserende funksjon og hindre utviklingen av reflektiv funksjon. For eksempel vil en for nøyaktig speiling av angst, kunne overvelde barnet og føre til større frykt enn barnet hadde i utgangspunktet. Barnet kan få en opplevelse av at dets egen affektive tilstand er universell eller har smittet over på omsorgsgiveren, noe som kan virke skremmende. Speilingen virker da ikke regulerende på barnets affektive tilstand, men vil snarere kunne eskalere en negativ emosjon og forårsake en traumatiserende opplevelse hos barnet.

Fonagy et al. (1995, ref. av Fonagy og Target, 1997) har utført en studie som demonstrerer betydningen av markert speiling. De fant at mødre som best klarte å roe sine åtte måneder gamle barn etter en vaksine, var de som raskt reflekterte barnets emosjon, men som utvidet denne speilingen med andre regulerende affekter. For at barnet skal organisere selvopplevelsen gjennom bestemte følelser eller tilstander, er det også viktig at omsorgsgiver responderer *kontingent* på barnet. Barnet vil danne en samlet representasjon av for eksempel angst som en bestemt følelsestilstand, dersom foreldrene korrekt og markert har speilet barnets redsel gjentatte ganger. Omsorgsgivers kontingente reaksjoner bidrar også til at barnet etter hvert knytter de affektive opplevelsene til årsaker og konsekvenser i konteksten. Fonagy og Target ser altså for seg at affektutvekslingen mellom barnet og omsorgsgiver, og koordineringen av barnets egne affekter og den andres representasjoner av disse affektene, gir

barnet informasjon om dets egen indre tilstand, og bestemmer betydningen eller forståelsen av en affekt hos barnet. De mener at kombinasjonen av representasjonen av barnets selvopplevelse og representasjonen av omsorgsgivers reaksjon, utvider barnets teleologiske modell av sinnet, og gjør at barnet etter hvert blir i stand til å fortolke og forstå affektuttrykk hos andre og å regulere egne følelser (Fonagy og Target, 1997). Affektutveksling og omsorgsgivers speiling bidrar dermed til at barnet begynner å danne representasjoner av egne og etter hvert også andres mentale tilstander i form av affekter, det vil si en tidlig form for mentalisering.

Ifølge Fonagy og Target (1997) vil det normalt inntre en viktig endring i barnets forståelse av mentale representasjoner i to- til femårsalderen. Fonagy et al. (2007) tenker seg at barn frem til tre- eller fire årsalderen har to ulike måter å oppleve indre tilstander på: ”psykisk ekvivalens” og ”late som-modus”. De to er forskjellige med hensyn til hvordan barna relaterer indre opplevelser til den ytre virkeligheten. Ved psykisk ekvivalens likestiller barnet sin egen indre verden med den ytre virkeligheten. Dette innebærer at barnet ikke skiller mellom egne representasjoner av virkeligheten og ”virkeligheten” (Schibbye, 2002, s. 85). Late som-modus innebærer at barnet vet at indre opplevelser ikke nødvendigvis reflekterer de ytre omstendighetene, men det vil heller ikke oppfatte at det kan være sammenhenger mellom de indre og ytre virkelighetene. Barnet er ikke i stand til å forene indre tilstander med den ytre virkeligheten; for barnet er opplevelsen enten virkelig eller ”på liksom” – det eksisterer ingen mellomting. Late som-modus er vanlig i lek, og det skarpe skillet barnet lager mellom sin forestillingsverden og den reelle, ytre verden, kommer til uttrykk blant annet ved at barnet tydelig markerer hva som er lek og hva som er ”på ordentlig”. Små barn understreker hva som er lek ved for eksempel å klargjøre scener, roller og regler, og de presiserer det gjerne eksplisitt når leken skal opphøre (Fonagy et al. 2007).

Ved normal utvikling vil psykisk ekvivalens og late som-modus bli integrert når barnet er omkring fire eller fem år. Barnet oppnår da en mentaliserende eller refleksiv modus, der mentale tilstander oppfattes som representasjoner. Nå betraktes den indre og den ytre virkeligheten som forbundet med hverandre, samtidig som barnet aksepterer at de er forskjellige. Dette innebærer blant annet at barnet blir bevisst på at ting ikke nødvendigvis er slik de ser ut til, at andre personer kan ha en annen opplevelse av virkeligheten enn det selv, og at det går an å være mer eller mindre sikker på en sak. De innser også at mentale representasjoner kan være feilaktige. Integreringen av psykisk ekvivalent fungering og late

som-modus skjer ifølge Fonagy og Target (1997) som følge av at barnets mentale tilstand blir reflektert eller speilet i sosialt samspill. Fonagy et al. (2007) peker også på betydningen av trygg lek med omsorgsgiver eller eldre barn som en viktig kontekst for denne integreringen. Gjennom lek tilfører den voksne barnets tanker og følelser en forbindelse til virkeligheten ved å introdusere perspektiver som eksisterer utenfor barnets sinn. Virkeligheten kan "lekes med" og fordreies gjennom forestillinger, og disse forestillingene kan også deles med andre. Samspillet er derfor befordrende for barnets evne til å danne mentale representasjoner og utvikle reflektiv funksjon.

Fonagy og Target (1997) vektlegger betydningen av tidlige relasjoner både når det gjelder normal og mangelfull utvikling av reflektiv funksjon. Dersom omsorgsgivers speiling uteblir eller ikke er tilstrekkelig markert, kan dette hindre den representerende avbildningsprosessen, slik at barnets muligheter til å danne representasjoner av egne og andres mentale tilstander blir svekket. Som tidligere beskrevet, vil ikke-markert speiling innebære at omsorgsgivers responser på barnets uttrykk er for tett opptil barnets egen affekt. Barnet vil få problemer med å skille egne, indre opplevelser fra ytre hendelser og andres mentale tilstander, dersom omsorgsgivers speiling er en ren gjengivelse av barnets affektuttrykk. I så fall vil psykisk ekvivalent fungering kunne vedvare, og dette vil ha alvorlige konsekvenser for barnets selvutvikling og sosiale fungering. En redusert evne til å skille mellom indre og ytre hendelser, tilsvarer ifølge Fonagy et al. (2007) den type projektive identifisering som kjennetegner bestemte typer patologiske personlighetsstrukturer. Slike personlighetsstrukturer innebærer et desorganisert tanke- og følelsesliv som ofte kommer dramatisk til uttrykk i mellommenneskelige relasjoner. Blant annet antas emosjonelt ustabil personlighetsforstyrrelse å handle om en mangelfull og varierende differensiering av selvet og andre, og en svikt i evnen til å persipere egne og andres mentale tilstander på en nøyaktig måte (Fonagy et al., 2000, ref. av Oldham, Skodol & Bender, 2005). Dersom omsorgsgiver speiler barnet på en lite kontingent måte, eller tillegger barnet intensjoner og følelser som det ikke er grunnlag for, kan barnet danne en forvrengt representasjon av sin egen emosjonelle tilstand. Dette kan ha gjennomgripende konsekvenser for barnets utvikling av en organisert, avgrenset og sammenhengende selvopplevelse. Dersom barnet internaliserer omsorgsgivers feilaktige representasjoner av barnets indre tilstander, vil barnet utvikle det Fonagy et al. (2007) kaller et "fremmed selv", med symptomer som eksternaliserende atferd, projektiv identifikasjon og desorganiserte opplevelser.

Selv om Fonagy et al. (2007) vektlegger inadekvat omsorg som en årsak til mangelfullt utviklet reflektiv funksjon, peker de også på muligheten for blant annet biologisk sårbarhet hos barnet. De nevner for eksempel hyperaktivitet, kort oppmerksomhetsspenn og manglende impulskontroll som typer av biologisk sårbarhet som kan tenkes å hemme utviklingen av en reflektiv funksjon.

3.2.3. Diskusjon: Betydning av reflektiv funksjon for barns sosiale fungering

Fonagy og Target (1997) bruker først og fremst begrepet om reflektiv funksjon for å forstå utviklingen av personlighetspatologi, særlig pasienter med ”borderline-problematikk”. Etter vår mening kan deres fremstilling av utviklingen av, og innholdet i, reflektiv funksjon også bidra til en større forståelse av barns sosiale fungering. Fonagy og Targets utviklingsmodell er kompleks og omfattende, men vi tenker oss i det minste tre relaterte måter som reflektiv funksjon eller mentaliseringsevne kan ha betydning for barns relasjoner til jevnaldrende på. Vi har valgt å diskutere betydningen av attribusjon av mentale tilstander, affektregulering og selvorganisering for barns sosiale fungering.

3.2.3.1. Attribusjon av mentale tilstander

Gjennom reflektiv funksjon inntar barnet en intensjonell innstilling og er i stand til å tilskrive mentale tilstander til seg selv og andre. På denne måten blir barnet i stand til å kunne respondere ikke bare ut fra andres ytre atferd, men ut fra en forståelse av andres følelser, intensjoner, antakelser og så videre (Fonagy & Target, 1997). Mennesker er ikke mekaniske objekter som alltid opptrer rasjonelt. I stedet handler vi ut fra motiver i form av tanker, følelser og ønsker. Reflektiv funksjon innebærer å vite om og tenke om intensjoner og andre mentale tilstander, og bidrar til at både egen og andres atferd blir meningsfull og forutsigbar. Å kunne forstå og tolke andres mentale tilstander vil også gjøre det mulig for barnet å danne seg en antakelse om hvordan det tror dets egen atferd vil oppleves av den andre, og kunne respondere ut fra det. Barnet vil derfor være i stand til å kunne tilpasse sin sosiale atferd til forskjellige situasjoner og relasjoner.

Vi refererte hypotesen om at forståelsen av mentale tilstander gir barnet unike ledetråder til hvordan det kan oppføre seg sosialt adekvat, under diskusjonen av teorien om barns teori om sinnet i forrige kapittel. Det er betydelig overlapp i begrepene om reflektiv funksjon og teori om sinnet (Schibbye, 2002), og de brukes tidvis om hverandre (Sharp, 2006). Det er imidlertid også noen vesentlige forskjeller. Fonagy og Target (1997) betrakter reflektiv

funksjon som mer enn en spesifikk kognitiv ferdighet som utvikles på et bestemt alderstrinn som følge av biologisk modning. De beskriver blant annet hvordan relasjonell utvikling er avgjørende for om et barn blir i stand til å mentalisere, og understreker at evnen til å reflektere over mentale tilstander hos en selv og andre må være *forbundet* med hverandre. På bakgrunn av de teoretiske og begrepsmessige forskjellene mellom teori om sinnet og reflektiv funksjon, tror vi reflektiv funksjon vil komme lenger med hensyn til å finne meningsfulle forskjeller mellom barn som kan ha betydning for deres sosiale tilpasningsevne. Manglende empiriske sammenhenger mellom teori om sinnet og barns sosiale atferd, har fått forskere til å foreslå at teori om sinnet er et nøytralt, kognitivt redskap som kan brukes pro- eller antisosialt avhengig av barnets motivasjon og andre faktorer i situasjonen. I motsetning til dette, tenker vi oss at i den grad et barn har reflektiv funksjon og evne til å mentalisere i en gitt situasjon og relasjon, vil sannsynligheten for prososial atferd øke. Denne antakelsen er i tråd med funn som viser at empati utvikler seg i miljøer som tilfredsstiller barns emosjonelle behov og oppfordrer barn til å identifisere og uttrykke følelser (Barnett, 1987, ref. av Schaffer, 1996). Reflektiv funksjon vil ifølge Fonagy og Target (1997) utvikle seg dersom foreldrene er sensitive og oppmerksomme på barnets signaler og indre tilstander, og det er naturlig å tenke seg at barn vil ha lettere for å leve seg inn i andres følelser senere, dersom de har erfaringer med at noen også har levd seg inn i deres egne følelser.

Slik vi mener reflektiv funksjon kan ha betydning for at et barn fungerer adekvat i sosiale relasjoner, tenker vi også at mangelfullt utviklet reflektiv funksjon vil ha negative implikasjoner for barns samspill. En rekke funn har demonstrert at barn som har aggressiv atferd og er upopulære blant jevnaldrende, har en tendens til å feilattribuere fiendtlige intensjoner til andre (Dodge & Feldman, 1990). Barna mistolker andres fremtreden og intensjoner, og handler selv på en måte som gjør at de blir mislikt av andre barn. Vi mener dette i mange tilfeller kan forstås som mangelfullt utviklet reflektiv funksjon. Barn som ikke utvikler seg fra å innta en teleologisk til en intensjonell innstilling, vil få problemer med å forutsi og forstå både egen og andres væremåte, og dette kan forstyrre mulighetene for å samhandle med andre på en hensiktsmessig måte. En mangelfull integrering av psykisk ekvivalent- og late som-modus, vil også kunne lede til problemer med å relatere seg til andre. Et barn med psykisk ekvivalent fungering vil ha vansker med å skille egne indre opplevelser fra andres, og skjønne at man kan ha ulike oppfatninger av en situasjon. Psykisk ekvivalent fungering kan dermed lett føre til konflikt, fordi barnet vil forsøke å forvrengte virkeligheten slik at den kommer i samsvar med egen opplevelse (Schibbye, 2002). Barns aggressive atferd

kan ses i lys av at barnet bare tar i betraktning sin egen oppfatning av situasjonen, og handler ut fra at denne oppfatningen er ”virkeligheten”. Dette gjør blant annet at de vil kunne være veldig konkrete i sine tolkninger av sosiale situasjoner. For eksempel vil de automatisk oppfatte et annet barn som slår som ”slemt”. De tillegger ikke det andre barnet intensjoner som kan forklare handlingen, men oppfatter den ytre handlingen som intensjon. Barnet opplever ikke å ha egne tanker og representasjoner som en slags beskyttende mur mellom seg selv og andre, som kunne gi barnet rom til å reflektere over og vurdere egne fortolkninger og handlingsalternativer. For et barn som er i late som-modus, vil egen fantasi og forestillinger ikke oppfattes som å henge sammen med virkeligheten i det hele tatt, noe som vil vanskeliggjøre kommunikasjon med andre. Dette kan tenkes å føre til en tilbaketrekking fra sosiale situasjoner, fordi barnet ikke finner mening i andres reaksjoner og atferd. Uten den sammenheng reflektiv funksjon skaper, vil barnet ha en opplevelse av at andres atferd er vilkårlig og uforutsigbar (Schibbye, 2002).

Fonagy og Target (1997) fremhever at reflektiv funksjon foregår som en automatisk og ubevisst prosess i individet, som ikke må forveksles med introspeksjon eller bevisst refleksjon. De beskriver det som en overlært ferdighet, og mener dette gjør at det kan være vanskeligere å avdekke og endre systematiske feilattribusjoner enn om det hadde dreid seg om en bevisst prosess. Det vil derfor være vanskelig for barn som har en mangelfullt utviklet reflektiv funksjon å endre sin atferd i sosiale samspill med andre. Man kan tenke seg at et barn stadig gjør de samme feiltolkningene av andres atferd og dermed får vansker med sosial tilpasning, uten at det selv forstår hva det er som går galt. Barnet er ikke bevisst på hvilke mentale operasjoner det utfører for å forstå og kommunisere med andre barn, og forstår derfor heller ikke hva det bør gjøre annerledes for å komme bedre overens med andre. Om barnet blir fortalt hvilke feil det gjør, kan det likevel være vanskelig å forbedre barnets sosiale fungering. Reflektiv funksjon er ikke en teknikk som enkelt kan innøves og tas i bruk, men en evne som over tid utvikles på et ubevisst nivå i nære relasjoner. Studier har vist at intervensjonsprogrammer med fokus på sosial problemløsning og sosialkognitive prosesser ikke alltid fører til at barn lykkes med å forbedre sin sosiale kompetanse (Bierman, 2004). Dette blir mer forståelig dersom man tenker seg at sosial fungering har å gjøre med grunnleggende og ubevisste prosesser og evner, som utvikler seg i den grad omsorgspersonene tillegger barnet et indre liv i form av følelser, intensjoner og andre mentale representasjoner.

3.2.3.2. Affektregulering

I Fonagy og Targets modell henger også evnen til affektregulering uløselig sammen med utviklingen av reflektiv funksjon og av selvet. På den ene siden betraktes affektregulering som et grunnlag for utviklingen av selvet og reflektiv funksjon. På den andre siden tenker forskerne seg også at en velutviklet mentaliseringsevne vil påvirke og endre barnets affektregulering. De mener evnen til å mentalisere gjør det mulig å endre og mestre emosjonelle tilstander, og at det på et mer grunnleggende plan også vil bidra til å regulere selvet (Fonagy, 2006). Fonagy et al. (2007) bruker begrepet "mentalisert affektivitet" om å ha en moden evne til affektregulering, som innebærer oppdagelsen av den subjektive betydningen av egne følelser, og evnen til å romme egne følelser. Å kunne avdekke og kjenne igjen egne følelser, samt å kunne regulere følelser og emosjonelle tilstander, er sentralt for å kunne opptre adekvat i sosiale sammenhenger og utvikle positive relasjoner til andre. Med utviklingen av representasjoner, oppdager barnet at følelser og tanker kan skjules; det innføres altså et skille mellom det private og det offentlige selvet (Larsen, 1999). En kan se for seg at det etableres et indre rom der barnet kan regulere egen affekt ved å snakke med seg selv, lage seg forestillinger og tanker om seg selv og andre, uten at dette nødvendigvis må komme til uttrykk gjennom barnets faktiske handlinger. På denne måten fungerer mentalisering som en beskyttelse mot at andres mentale innhold og ytre handlinger tas direkte inn som "sannheter", og denne forståelsen hjelper barnet til å regulere sin egen affekt.

Studier har vist at barn som er ofre for mishandling eller som er vitne til voksnes konflikter og konfrontasjoner, ofte har redusert kontroll over egne følelser. Dette kan igjen føre til utagerende og aggressiv atferd (Schaffer, 1996), med konsekvenser for hvor godt barnet blir likt av andre og hvilke relasjoner det kan ha til jevnaldrende. Vi er enige med Schaffer (1996) i at det er usannsynlig at evnen til å regulere emosjoner kan forklares ut fra forsterkning, læring og imitasjon alene. Vi tror også at den type relasjonell utvikling som Fonagy og Target (1997) har beskrevet, har betydning for barns evne til affektregulering. Konfliktpreget og lite ivaretagende foreldreatferd vil interferere med den sensitive omsorgen som betraktes som sentral for utviklingen av evnen til å representere og regulere affekter og mentale tilstander i deres modell. Barn som får lite støtte i prosessen med selvregulering, som ikke får veiledning i å danne rimelige standarder for atferd, eller som straffes for de minste overtredelser av slike standarder, blir sårbare og reagerer lett med sinne eller skamfølelse (Smith, 2004). Foreldre som er sterkt følelsesmessig engasjert i egne konflikter vil sannsynligvis også være mindre i stand til å være oppmerksomme på og speile barnets følelser og reaksjoner på en

tilfredsstillende måte. Barnets evne til å kjenne på, forstå og mestre egne følelser, vil følgelig bli hemmet. Dette kan igjen resultere i ukontrollerte følelsesmessige reaksjoner og lite tilpasningsdyktig sosial atferd. Fonagy og Target (1998, ref. av Schibbye, 2002) refererer til forskning som viser at barn som har vært mishandlet, trekker seg tilbake fra ”den mentale verden”. Barnets opplevelse av at omsorgspersonene ønsker å skade det, blir ekstremt truende. Ifølge Schibbye (2002, s. 140) vil barnet ikke orke å forholde seg til et så skremmende og overveldende mentalt innhold i omsorgspersonene, og en konsekvens kan være at barnet simpelthen gir opp mentalisering. Ufullstendig utviklet reflektiv funksjon vil gi liten plass til å romme og bearbeide affekter, og presset mot å utagere dem eller snu dem innover på en selvdestruktiv måte, blir sterkt. Ut fra Fonagy og Targets modell vil denne begrensede evnen til å håndtere egne følelser også være kombinert med en manglende oppmerksomhet på og tilpasning til andres følelser, tanker og atferd. Vi tenker oss at dette skaper ytterligere frustrasjon hos barnet, som det heller ikke lykkes med å regulere. Barnet kommer i så fall inn i en negativ og eskalerende transaksjonsprosess, som det ikke har forutsetninger for å stanse.

3.2.3.3. Selvorganisering

Utviklingen av selvet henger ifølge Fonagy og Target (1997) nøye sammen med utviklingen av reflektiv funksjon. Selvet er barnets grunnleggende emosjonelle og kognitive ståsted, som medierer og organiserer sosial atferd. Selvet spiller en viktig rolle for hvordan vi konstruerer virkeligheten, ved at vi søker bestemte erfaringer og tolker erfaringene på måter som stemmer overens med selvopplevelsen og selvbildet (Schaffer, 1996). Hvordan selvet er organisert vil derfor bli bestemmende for barns sosiale samspill og relasjoner til andre. Fonagy og Target (1997) vektlegger som sagt tidlige samspillserfaringer for konstruksjonen av barnets selvopplevelse. Dette er i tråd med de fleste selvteorier, som i større eller mindre grad legger til grunn at samhandling med andre er med på å skape barns selvoppfattelse (Tetzschner, 2001). Ifølge Fonagy et al. (2007) fyller tidlige samspill mellom spedbarn og omsorgspersoner en grunnleggende biologisk funksjon, ved å fremme utviklingen av de mentale mekanismer som er en forutsetning for å etablere en følelse av subjektivitet og å ha aktørstatus. I motsetning til den kartesianske oppfatning om selvet som en gitt, metafysisk størrelse, som menneskene kan oppdage gjennom introspeksjon, mener disse forskerne at barnets opplevelse av å være et subjekt er noe som tilegnes i forbindelse med samspill. Forskerne kan derfor regnes som ”som om-teoretikere”, idet de mener at intensjoner og mentale tilstander er egenskaper omsorgsgiverne oppfører seg *som om* spedbarnet hadde, snarere enn at disse egenskaper allerede finnes hos og uttrykkes av barnet (Legerstee, 2005).

Dette står i kontrast til en nativistisk oppfatning der barnet tillegges intensjoner og evne til intersubjektivitet allerede rett etter fødselen, og som representeres av blant andre Stern (1985), som vi omtalte i forrige underkapittel. Den gjensidigheten som sees i tidlige samspill og ”protodialoger” (Bråten, 2004) mellom spedbarn og omsorgsgiver, kan i så fall ikke betraktes som uttrykk for at barnet oppfatter den andres oppmerksomhet som en invitasjon til en intersubjektiv deling av mentale tilstander. I stedet mener Gergely og Watson (1996; 2002, ref. av Fonagy et al. 2007) at kontingens i tidlige samspill tjener til å etablere en betingelse for *senere* intersubjektivitet, nemlig differensierte og organiserte emosjonelle og intensjonelle selvopplevelser. Vi forstår det slik at representerende avbildning gjennom omsorgsgivernes markerte og kontingente speiling av barnets affektuttrykk, gradvis vil føre til en opplevelse hos barnet av å være et organisert og sammenhengende selv. Hvis speilingen av barnets indre tilstander derimot er dysfunksjonell, forblir barnets opplevelser ubenevnte og fremstår som ikke-symboliserte og ikke-differensierte (Fonagy et al., 2007).

Mens Stern (1985) fremstiller utviklingen av intersubjektivitet som en prosess der barnet umiddelbart begynner å bygge bro mellom seg og andre mennesker gjennom å dele indre tilstander, innebærer Fonagy et al. (2007) sin fremstilling at intersubjektiv kontakt først kan opprettes når barnet har dannet seg mentale representasjoner av egne og andres opplevelser, og blitt i stand til å skille mellom seg selv og andre. Vi forstår det slik at barnets opplevelse av å være fysisk og psykisk distinkt kan betraktes som et avgjørende relasjonelt utviklingsprodukt, som innebærer en mindre autonom prosess enn Stern (1985) ser for seg, når han hevder at spedbarnet alltid har tilgjengelig tilstrekkelig mange ledetråder til å sortere ut hva som er dets egne subjektive opplevelser. Schibbye (2002, s. 79) har påpekt at Stern ikke kan komme utenom det faktum at spedbarnets evne til differensiering er umoden, og innvender at han selv nettopp beskriver en differensieringsprosess når han skildrer hvordan barnet gradvis skiller ut selvsansninger i møte med omgivelsene. Hun mener at barnet oppdager og overtar sin egen bevissthet i omsorgspersonenes bevissthet, og understreker derfor at barnet må bli anerkjent og behandlet som et subjekt, dersom barnet skal bli i stand til å tilegne seg sine opplevelser som sine, og avgrense dem fra andres opplevelser. Reflektiv funksjon vil dermed innebære en organisering av barnets selvopplevelse som ordnet og avgrenset, uten sammenblanding med andres opplevelser. Først da vil det være mulig å etablere intersubjektiv kontakt med andre, med de mulighetene for fellesskapsfølelse og sosial tilpasning dette medfører.

3.2.4. Konklusjon

Fonagy og Targets relasjonelle utviklingsmodell beskriver hvordan tidlige samspill med omsorgsgiverne påvirker utviklingen av barns reflektive funksjon, det vil si evnen til å forstå og reflektere over egne og andres mentale tilstander, samt utviklingen av selvet og evnen til å regulere affekter. Denne utviklingen har store konsekvenser for menneskers sosiale forståelse, og vi mener modellen kan bidra til å forstå individuelle forskjeller i barns sosiale tilpasning og evne til å omgås jevnaldrende. Reflektiv funksjon har likhetstrekk med ”teori om sinnet”, men innlemmer relasjonelle og emosjonelle aspekter, samt at reflektiv funksjon også innebærer evnen til å reflektere over barnets *egne* mentale tilstander. Indrevoll (2001) mener reflektiv funksjon kan forstås som et begrep i skjæringspunktet mellom kognitiv psykologi, utviklingspsykologi og psykoanalytisk teori. Vi mener dette gjør reflektiv funksjon til et bedre og mer omfattende rammeverk for å kunne forstå barns sosiale tilpasning. Vi tenker oss at reflektiv funksjon vil øke sannsynligheten for prososial atferd, ved at barnet både kognitivt og følelsesmessig kan leve seg inn i og tenke om andres mentale tilstander. I motsetning til ”teori om sinnet”, som alle normalfungerende barn utvikler i løpet av førskolealderen, vil reflektiv funksjon imidlertid kunne være mangelfullt utviklet. Dessuten vil denne evnen kunne variere avhengig av barnets emosjonelle tilstand, relasjonen til den andre, det bestemte temaet, og andre kontekstuelle faktorer. Det åpnes dermed for at et barn for eksempel kan oppføre seg mer empatisk og vennlig i noen relasjoner og kontekster enn i andre, noe som for oss virker langt mer rimelig enn at disse egenskapene bare kan forstås som stabile trekk ved barnet. Med denne forståelsesrammen blir det i stedet viktig å utforske hvilke omstendigheter som fremmer og hemmer barns pro- og antisosiale atferdstendenser.

4. AVSLUTTENDE DISKUSJON

Vi har i de foregående kapitlene presentert og diskutert fire forskjellige teoretiske psykologiske tilnærminger som vi mener kan belyse barns sosiale fungering. På et overordnet nivå kjennetegnes de alle av at de på en eller annen måte omhandler mentale representasjoner. Det er en grunnleggende psykologisk antakelse at sinnet er *representerende*; det vil si at våre sansninger ikke kan betraktes som direkte gjengivelser av den ytre verden. Persepsjon og kognisjon er prosesser som er avhengige, men ikke bestemt av informasjonen som registreres av sanseorganene. Å skaffe seg viten er derfor et spørsmål om å *konstruere* mentale representasjoner som samsvarer best mulig med de ytre realitetene. Hvor godt vi lykkes med dette, vil i stor grad avhenge av hva vi bærer med oss av tidligere erfaringer, og i hvilken grad disse erfaringene gjør oss selektivt oppmerksomme på bestemte typer av informasjon. Innenfor utviklingspsykologi er det nå anerkjent at spedbarn begynner å danne seg indre representasjoner av samspillserfaringer allerede fra de første levemånedene, og at disse representasjonene bidrar til kontinuitet i utviklingen gjennom å reaktiveres i andre relasjoner senere i livet (Moe, 1997). Særlig innenfor tilknytningsforskningen har mange adressert og funnet støtte for koblingen mellom mentale representasjoner av tilknytningsforholdet mellom barn og omsorgsgiver, og sosial utvikling (Berk, 2003). I tillegg til indre arbeidsmodeller innenfor tilknytning, finnes også en rekke andre psykologiske begreper som betegner den menneskelige tendensen til å gjenta og gjenskape tidlige relasjonserfaringer på grunnlag av internaliserte forventninger. Generelt kan det sies at utviklingspsykologiske begreper for interpersonlige forventninger har begynt å overlappe mye med begreper som uavhengig har utviklet seg innenfor kognitiv psykologi, særlig skjemabegrepet. Tendensen ser altså ut til å være en tilnærming mellom ulike psykologiske retninger henimot en bestemt måte å konseptualisere betydningen av barns tidlige relasjoner for senere relasjonell fungering (Wachtel, 1994). På bakgrunn av diskusjonen så langt, mener vi likevel det er noen teoretiske forskjeller i fremstillingen av mentale representasjoner innenfor henholdsvis den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen til Crick og Dodge (1994), teorien om barns teori om sinnet, Sterns (2003) selvutviklingsmodell og Fonagy og Targets (1997) teori om utvikling av refleksiv funksjon. Vi mener disse forskjellene har implikasjoner for hvor godt de ulike modellene og begrepene beskriver barns sosiale fungering sammen med jevnaldrende, og vil derfor avslutningsvis sammenfatte og diskutere noen av dem.

4.1. Automatisert informasjonsprosessering og selvopplevelse

Bruner (1957) har hevdet at mennesker er ”perseptuelt beredt” til å danne bestemte representasjoner av virkeligheten, basert på to generelle bestemmelsesfaktorer: Det ene er *sannsynligheten* for at hendelser skal inntreffe, som reflekterer en persons læring og erfaring med hvordan ting vanligvis henger sammen her i verden. Den andre bestemmelsesfaktoren har å gjøre med våre *følelser, ønsker og behov*. Denne antakelsen er alt annet enn kontroversiell i dag (Jones, 1990), men den siste bestemmelsesfaktoren har lenge vært mistet av syne innenfor sosialkognitiv psykologi (Dunning, 1999). Når det gjelder Crick og Dodges (1994) sosiale informasjonsprosesseringsmodell, legger denne til grunn at barn som mislykkes sosialt, oftere enn andre barn bruker automatiserte informasjonsprosesseringsstrategier i form av skjemabaserte heuristikker. En av de viktigste innvendingene mot skjemateori generelt, er imidlertid at den er en høyst kognitiv redegjørelse for hvordan mennesker prosesserer informasjon, som ofte ignorerer mer affektive komponenter som er involvert i sosial informasjonsprosessering (Aronson et al., 1999). Crick og Dodge har blitt kritisert for å bruke analogier til datamaskiner som er lite egnet til å beskrive emosjonelle prosesser (Shirk & Russell, 1996), og at informasjonsprosesseringsmetaforen går på bekostning av det sosiale innholdet i menneskelig samhandling (Augoustinos & Walker, 1995). Vi har sett at skjemateori forutsetter at skjema ikke vil bli anvendt dersom de ikke er relevante; da vil i stedet mer kontrollerte og energikrevende prosesseringsstrategier tas i bruk, og nye skjema vil eventuelt utvikle seg. Denne balansen er nødvendig dersom ny læring skal kunne finne sted. En datamaskin ville foreta disse avveiningene på en algoritmisk og ”rasjonell” måte. Et barn vil i motsetning være påvirket av motivasjonsmessige og emosjonelle prosesser i forbindelse med sosialt samspill. Crick og Dodge (1994) har imidlertid hevdet at emosjoner utgjør en innebygd del av deres rammeverk. De omtaler som tidligere nevnt en type automatisert og ”tankeløs” prosessering som de mener er irrasjonell, klassisk betinget og ofte forekommende i forbindelse med sterkt emosjonelt engasjement. Vi mener forskerne på denne måten åpner for at barns prosesseringsstrategi ikke trenger å være et ”taktisk” valg med tanke på å danne en mest mulig nøyaktig representasjon av den sosiale situasjonen, men at strategivalget i stedet kan være avhengig av barnets emosjonelle tilstand. Flere forskere har foreslått at emosjoner kan hemme nøyaktig informasjonsprosessering ved å overskride eller begrense de typiske mekanismene som brukes i sosial problemløsning (Rosen, Milich & Harris, 2007). I sin modell er Crick og Dodge likevel mer opptatt av å beskrive denne typen overfladisk prosessering på mekanismenivå, enn av å undersøke betingelsene for at enkelte barn bruker slike strategier oftere.

Med begrepene om ”generaliserte representasjoner av interaksjonserfaring” og ”indre ledsagere”, synes vi Stern (1995; 2003) får tydeligere frem hvordan barns samspill er preget av tidlige affektive erfaringer på en grunnleggende og ubevisst måte. Selv om et barns relasjoner til omsorgspersonene ikke nødvendigvis er generaliserbare til barnets relasjoner til jevnaldrende, vil disse erfaringene være en del av barnets relasjonelle selvopplevelse som kan være vanskelig å endre. Barnet har tidlig etablert forventninger om hvor mye og hvordan det kan påvirke og regulere affekt i samspill, og hvilke tilstander som kan deles med andre gjennom intersubjektiv kontakt. Disse forventningene kan være lite representative og uhensiktsmessige, men barnet vil likefullt bære dem med seg og konstruere sin oppfatning av nye relasjoner på bakgrunn av dem. De indre representasjonene er dermed ikke passive filtre, men bidrar i stedet aktivt til å gjenskape relasjonserfaringen gjennom barnets subjektive opplevelse (Moe, 1997). Vi tenker oss at det emosjonelle aspektet ved disse forventningene, i større grad enn kognitive redegjørelser, kan forklare hvorfor forventningene bidrar til kontinuitet i et barns relasjoner. Denne tanken er på linje med psykodynamisk teori, som postulerer at det nettopp er den sterke affektive komponenten ved mentale representasjoner (f.eks. ”objektrelasjoner”) som utgjør den motivasjonsmessige drivkraften til å gjenskape relasjonserfaringer (Strupp & Binder, 1984). Et barns mest intense emosjoner er knyttet til den grunnleggende opplevelsen av å være et selv i relasjon, og selvopplevelsen har på denne måten implikasjoner for hvordan barnet konstruerer virkeligheten. Barnet vil søke erfaringer som er konsistente med selvbildet, og dermed være selektivt oppmerksom på bestemte aspekter av sosial informasjon. I den grad sosialkognitive tilnærminger har undersøkt betydningen av motivasjon og emosjoner i sosial informasjonsprosessering, har det ofte vært tatt for gitt at mennesker er motivert til å danne seg en så nøyaktig oppfatning som mulig av de sosiale omgivelsene (Higgins & Bargh, 1987). I stedet for å være mindre motiverte til å danne nøyaktige oppfatninger, tenker vi oss i stedet at barns emosjonelle selvopplevelse kan ligge til grunn for eventuelle skjevheter i informasjonsprosessering. Først nylig har forskere begynt å utforske hvordan motivasjon som er knyttet til selvopplevelse, har betydning for sosial informasjonsprosessering (Dunning, 2001). Blant annet er det dokumentert at sosial informasjon som truer selvfølelsen, kan bli overfladisk prosessert (Sedikides & Green, 2004). Så lenge sosial informasjon er tvetydig, vil den gjerne tolkes på en måte som understøtter stabilitet, validitet og konsistens i selvbildet (Green & Sedikides, 2001). Andre funn viser imidlertid at lav selvtilit kan føre til forhøyet oppmerksomhet overfor negativ sosial informasjon som signaliserer avvisning (Dandeneau & Baldwin, 2004). Det er fremdeles uklart hvordan mennesker veier sine behov for å beskytte og bevare selvet, mot behovet for

nøyaktig persepsjon (Sedikides & Koole, 2004). Sedikides & Koole, 2004). Vi tror imidlertid det er verdt å utforske hvordan et barns grunnleggende selvopplevelse kan ha betydning for sosial informasjonsprosessering. Det kan være at selvopplevelsen er en viktig betingelse for hvorvidt et barn foretrekker en automatisert fremfor en kontrollert informasjonsprosesseringsstrategi, og på denne måten blir selektivt ”blind” for noen typer sosial informasjon. En slik defensiv strategi vil tjene barnets behov for konsistens og validering av selvopplevelsen i øyeblikket, men medfører også at barnet ikke blir bevisst og kan reflektere over egen atferd og hvordan den virker på andre. På lengre sikt vil behovet for å validere selvopplevelsen dermed redusere barnets muligheter til å foreta endringer som er nødvendig for å fungere godt sosialt (Crocker & Parker, 2004). Dersom et barn tidlig har erfart at dets subjektive opplevelser er blitt anerkjent og validert av omsorgspersonene, er det naturlig å tenke seg barnet har lettere for å møte andre barn slik de ”virkelig” er, i stedet for at det må beskytte seg gjennom overfladisk informasjonsprosessering.

4.2. Mentalisering – generelt utviklingsfenomen eller relasjonelt utviklingsprodukt?

Innenfor teorien om barns teori om sinnet, beskrives mentale representasjoner som noe barn oppnår innsikt i gjennom en generell, kognitiv restruktureringsprosess som finner sted på et bestemt alderstrinn. Vi har kritisert teorien om barns teori om sinnet blant annet for å mangle et relasjonelt utviklingsperspektiv, og for å ignorere emosjonelle aspekter som kan være av betydning for om et barn attribuerer mentale tilstander til andre. I motsetning til dette beskriver Fonagy og Target (1997) utviklingen av reflektiv funksjon som et relasjonelt utviklingsprodukt, der barnets evne til å mentalisere avhenger av om omsorgspersonene har tillagt barnet subjektive opplevelser. Det har vært hevdet at et avgjørende element i tilknytningsforholdet mellom barn og omsorgsgiver, er omsorgspersonenes mentalistiske kommentarer, eller ”mind-mindedness” overfor barnet (Meins, 2002, ref. av Carpendale & Lewis, 2006, s. 151). Ifølge Fonagy (2006) er tilknytningsforholdets primære funksjon at omsorgspersonene gjennom affektregulering fremmer utviklingen av strukturer i hjernen som gjør at barnet etablerer mentale funksjoner for å prosessere og fortolke relasjonelle erfaringer, inkludert evnen til å mentalisere. Mangelfull affektregulering som fører til for lav eller høy emosjonell aktivering hos barnet kan blant annet hemme synapseforbindelser i hjernen i områder som er sensitive for øyenkontakt og ansikt-til-ansikt-kommunikasjon (Siegel, 1999). Tidlig samspill kan dermed ha betydning gjennom å påvirke utviklingen av hjernestrukturer som støtter senere sosialkognitive funksjoner. Slik kan tilknytningsforholdets betydning for senere relasjoner forstås gjennom regulering av affekt, og utviklingen av reflektiv funksjon.

Dette fremmes av nøyaktig den samme sensitive omsorgen som også etablerer trygg tilknytning. Bare i den grad omsorgsgiver speiler barnets affekt og tilskriver barnet intensjoner og andre mentale tilstander, vil barnet utvikle en evne til å orientere seg mot denne typen sosiale stimuli.

Fonagy og Target (1997) tenker seg altså at barn (og voksne) vil variere med hensyn til i hvilken grad de danner seg inntrykk av både seg selv og andre som tenkende og følende vesener. Med deres rammeverk åpnes det for intraindividuelle forskjeller i reflektiv funksjon. Det kan for eksempel tenkes at et barn har problemer med å attribuere bestemte *typer* av mentale tilstander til seg selv og andre, i stedet for at de generelt enten kan eller ikke kan forstå representasjoner. Det kan være at omsorgspersonene selektivt ikke har tonet seg inn og speilet enkelte av barnets affektuttrykk, fordi de enten ikke selv er i besittelse av de aktuelle følelsestilstandene, eller ikke har orket eller klart det (Larsen, 1999). Et barn som ikke har etablert en relativt klar og sammenhengende representasjon av bestemte følelser, vil sannsynligvis ha vanskeligheter med å gjenkjenne og forstå betydningen av disse følelsene også hos andre. Reflektiv funksjon kan i tillegg tenkes å være *tilstandsavhengig*, slik at barnet veksler mellom psykisk ekvivalent og mentaliserende fungering avhengig av konteksten og hvordan det selv føler seg i øyeblikket. Endelig kan reflektiv funksjon også variere over *relasjoner*, slik at barnet for eksempel vil være bedre i stand til å mentalisere i forhold til mor enn til far. Ingen av disse inter- og intraindividuelle forskjellene fanges opp innenfor forskningen på barns teori om sinnet, så lenge begrepet operasjonaliseres gjennom false belief-oppgaver som de aller fleste barn består innen de er fire eller fem år gamle. Ut fra denne operasjonaliseringen gir det dermed ingen mening å snakke om teori om sinnet som noe et barn kan ha i større eller mindre grad i forskjellige situasjoner og relasjoner, eller i sammenligning med andre. I stedet for at et barn kan tenkes å ha en lite utviklet eller lite funksjonell teori om sinnet, har vi sett at forskere har foreslått at enkelte barn kan ha en *fordreid* teori om sinnet ("theory of nasty minds"). På denne måten åpnes det for at relasjonell erfaring kan ha betydning for det kvalitative innholdet i barnets teori om sinnet. En slik konseptualisering nærmer seg i så fall begrepet om reflektiv funksjon. Andre forskere har imidlertid foreslått at teori om sinnet kan være en *nøytral* evne, som kan tas i bruk på ulike vis avhengig av blant annet barnets emosjoner, mål og relasjon til den andre. I tråd med denne muligheten, har forskere funnet at barn bruker sin forståelse av mentale tilstander på forskjellige måter avhengig av den bestemte relasjonen (Dunn, 2000, ref. av Astington, 2003); blant annet er "tankelesing" mer sannsynlig å finne i positive enn negative relasjoner

(O'Connor & Hirsch, 1999, ref. av Keenan, 2003). Forskning har vist at "egosentrisk bias" eller manglende evne til å desentrere fra eget perspektiv, forekommer hele livet, ikke bare hos barn (Birch & Bloom, 2007). Slike funn stemmer bedre overens med konseptualiseringen av reflektiv funksjon enn teori om sinnet. Forskere innenfor teori om sinnet har ikke kommet til enighet når det gjelder definisjonen og operasjonaliseringen av teori om sinnet, men vi har inntrykk av at det skjer en bevegelse mot å betrakte denne evnen mer som en relasjonell ferdighet enn som en generell og stabil karakteristikk ved barnet. Per i dag mener vi likevel at teorien og begrepsapparatet til Fonagy og Target (1997) i langt større grad er relasjonelt forankret, både med hensyn til tidlig utvikling og hvordan mentalisering kommer til uttrykk gjennom en relasjonell prosess. Derfor antar vi også at deres rammeverk vil være mer egnet til å belyse barns sosiale fungering.

Også Stern (2004) mener forskningen på teori om sinnet setter for strenge kriterier for når et barn kan tilskrives en teori om sinnet, ved å bruke kriteriet om evnen til å representere feilaktige oppfatninger. Han mener i stedet at det nyfødte barnet umiddelbart trer inn i den intersubjektive matrise, fordi det raskt gjenkjenner de unikt menneskelige intensjonelle tilstandene som ligger bak egen og andres atferd. Ifølge Bråten (2004, s. 53) kan barns utvikling sees ut fra to forskjellige innfallsvinkler. Den første innfallsvinkelen sammenligner barnets ferdigheter med hvordan voksne fungerer, og betrakter barnet som umodent og uferdig. Piaget og hans teori om barns kognitive utvikling representerer denne tradisjonen, og sosialkognitive teorier, som teorien om barns teori om sinnet, bygger i stor grad på denne tilnærmingen. Her går man ut ifra at barn de første årene er egosentriske. Etter hvert som barnet vokser til modnes imidlertid kognitive strukturer, som gjør barnet i stand til å se verden fra andres perspektiv. Denne tankegangen står i sterk kontrast til den andre innfallsvinkelen Bråten nevner, der det antas at spedbarnet allerede fra fødselen besitter viktige interpersonlige ferdigheter, som også danner grunnlag for senere kommunikasjonsprosesser. Stern tilhører denne tradisjonen. Han er her i overensstemmelse med Bråten (2004) og hans begrep om "altersentrisk deltakelse", og det Trevarthen (1979, ref. av Stern, 2003, s. 41) har omtalt som "primær intersubjektivitet". Felles for disse er at de mener spedbarnet er i stand til å ha intersubjektiv kontakt allerede fra spedbarnsalderen. Her betraktes barnet som en kompetent sosial aktør fra fødselen av, og barnets erfaringer fra det tidlige samspillet antas å danne grunnlaget for barnets senere evne til å kommunisere og samhandle med andre, ved at det påvirker utviklingen av barnets grunnleggende relasjonelle selvopplevelse.

Til sist vil vi påpeke at selv om både Sterns selvutviklingsmodell og Fonagy og Targets beskrivelse av reflektiv funksjon kan settes opp mot teorien om barns teori om sinnet, eksisterer det også forskjeller mellom disse to relasjonelle tilnærmingene. Mens Stern understreker at affektinntoning innebærer en ren deling av indre tilstander med andre, mener Fonagy og Target som nevnt at markert speiling bidrar til å representere og konsolidere barnets subjektive opplevelse, og at deling først er mulig når barnet har oppnådd symboliserte og avgrensede affektive tilstander. Slik vi forstår Fonagy og Target, mener de at evnen til å gjenkjenne mentale tilstander og forstå at disse medierer atferd, utvikler seg gjennom det affektive samspillet i tidlige relasjoner. Dermed kan denne evnen også være gjenstand for feilutvikling, slik at barnet senere vil ha problemer med å dele opplevelser med andre fordi opplevelsene fremstår for barnet som uorganiserte og udiffrensiererte. Stern beskriver også en relasjonell selvutviklingsprosess, men han beskriver at mangelfull affektinntoning fører til at barnet blir *alene* om sine tilstander, i det han kaller ”kosmisk ensomhet” (Stern, 2004). Deling av indre tilstander kompromitteres først og fremst ved at barnets opplevelser ikke blir validert av omsorgspersonene. Affektiv over- eller underinntoning vil også ”forstyrre” barnets subjektive opplevelse og ha konsekvenser for den relasjonelle selvorganiseringen, men vi oppfatter likevel Fonagy og Target som mer radikale med hensyn til omsorgspersonenes rolle i å *skape* og forme barnets indre verden. Denne teoretiske forskjellen er synlig blant annet i forskernes litt ulike beskrivelser av henholdsvis affektinntoning og markert speiling. Felles for begge fremstillingene er uansett den avgjørende betydning tidlig samspill tillegges, og fokuset på hva det er foreldrene *gjør* innenfor tilknytningsforholdet som er sentralt for barnets senere relasjonelle ferdigheter.

4.3. Konklusjon

Relasjoner til jevnaldrende utgjør en viktig del av barns sosiale erfaringer, og har stor betydning for barns videre sosiale og emosjonelle utvikling. Det er nå en allment akseptert oppfatning innenfor utviklingspsykologi at det å ha vansker med å omgås jevnaldrende er en risikofaktor for utvikling av sosiale og emosjonelle vansker, som kan påvirke barnets fungering også senere i livet (Schaffer, 1996). Barn som er vennlige og prososiale, og følger sosiale spilleregler, blir som regel godt likt av jevnaldrende, og har mange venner. I motsetning blir barn som er voldsomme, aggressive, og som forstyrrer andre barns lek, ofte avvist av andre barn, og har færre venner (Coie et al., 1990). Å utforske årsakene til slike individuelle forskjeller i barns sosiale fungering, er viktig for å kunne hindre en negativ

utvikling gjennom forebygging og intervensjon. Vi har i denne oppgaven forsøkt å belyse barns sosiale fungering gjennom en diskusjon av fire utviklingspsykologiske teorier.

Crick og Dodges sosiale informasjonsprosesseringsmodell og teorien om barns teori om sinnet er eksempler på sosialkognitive utviklingsteorier, som vektlegger betydningen av individuelle kognitive prosesser og ferdigheter. Begge disse innfallsvinklene har hatt, og har fremdeles, stor innflytelse på feltet som omhandler barns sosiale fungering. Sosialkognitive tilnærminger generelt har imidlertid ofte vært kritisert for kognitiv reduksjonisme. Det har blant annet vært hevdet at "the 'social' is a misnomer and that the only thing social about social cognition is that it is about social objects" (Augoustinos & Walker, 1995, s. 3). Bruner (1990, s. 4) har på samme måte hevdet at den "kognitive revolusjon" tidlig skar ut i feil retning, og begynte å dreie seg mer om *prosessering av informasjon* enn hvordan mennesker i fellesskap konstruerer *mening*. Slik vi har gjort oss kjent med sosialkognitiv utviklingspsykologi, mener vi at de to teoriene vi har diskutert, også rammes av denne kritikken. Både Crick og Dodges modell og teorien om barns teori om sinnet er fundert på et positivistisk vitenskapssyn og en metodologisk individualisme, som etter vår oppfatning har gått på bekostning av mer relasjonelt orienterte perspektiver. Disse teoriene forutsetter at sosial fungering avhenger av barns evne til å danne korrekte mentale representasjoner i forhold til en objektiv "sannhet". Prosessering av informasjon og attribusjon av mentale tilstander på en måte som nøyaktig reflekterer de sosiale omgivelsene, fremstilles dessuten i stor grad som et spørsmål om individuelle ferdigheter hos barn, uten at det presiseres nærmere hvordan disse forskjellene har oppstått. Vi savner et relasjonelt og transaksjonelt utviklingsperspektiv, og et større fokus på motivasjon og emosjoner som kan bidra til å forklare hvorfor barn lykkes mer eller mindre med å danne mentale representasjoner som tillater adaptiv sosial samhandling. Den sosiale informasjonsprosesseringsmodellen innlemmer riktignok erfaringer, mål og emosjoner, men det spesifiseres ikke nærmere hvordan disse elementene kan tenkes å ha betydning for informasjonsprosessering. Teorien om barns teori om sinnet fremstiller barns evne til å forstå andres mentale tilstand som resultat av en modulbestemt evne, som utvikles hos de aller fleste barn når de er rundt fire år. Ideen om barns teori om sinnet kan spores tilbake til Piaget (1926; 1928, ref. av Berk, 2003) og et syn på barnet som "uferdig" og kognitivt egosentrisk, ute av stand til å se verden fra andres perspektiv. Vi mener denne teorien begrenses av et diskontinuerlig og lite relasjonelt utviklingsperspektiv, og vi anser operasjonaliseringen av "teori om sinnet" gjennom false belief-oppgaver som en av de viktigste hindringene for denne retningen. Det er viktig å legge

til at sosialkognitive tilnærminger representerer en sterk forskningstradisjon, og at både Crick og Dodge (1994) og forskere som studerer barns teori om sinnet, har bidratt til å avdekke betydningsfulle forskjeller i barns evne til informasjonsprosessering og mental attribusjon. Likevel mener vi denne forskningen i større grad må fokusere på bakenforliggende, utviklingsmessige faktorer som kan ligge til grunn for slike forskjeller.

Sterns selvutviklingsmodell og Fonagy og Targets modell for utviklingen av reflektiv funksjon, er to relasjonelt orienterte perspektiver som vi mener kan bidra til å forklare individuelle forskjeller i barns sosiale fungering gjennom et utgangspunkt i tidlige samspillserfaringer. En rekke funn fra nyere spedbarnsforskning viser at barn allerede fra første leveår er svært orientert mot sine sosiale omgivelser, og at de oppfører seg på måter som antyder at de har en begynnende forståelse av mentale tilstander. Disse observasjonene står i sterk kontrast til antakelsen om barnet som i utgangspunktet egosentrisk og lite oppmerksomt på andres perspektiver. På bakgrunn av et syn på barnet som ”altersentrisk”, mener vi det kan være liten tvil om at de første erfaringer barnet gjør seg når det gjelder kommunikasjon og utveksling i samspill med omsorgsgivere, på viktige måter vil påvirke hvordan barnet forholder seg i senere sosiale relasjoner. Spedbarnets tidlige kapasitet til å delta i samspill og utviklingen av ”felles oppmerksomhet” i løpet av det første leveåret, er blitt et viktig forskningsområde, og det er nylig dokumentert at evner til felles oppmerksomhet er knyttet til sosial kompetanse hos barn (Smith, 2007). Denne forbindelsen kan forstås på bakgrunn av sosialkognitive og nevrobiologiske modeller, men det har også vært foreslått at felles oppmerksomhet utvikler seg gjennom tidlig samspill, og at det er avgjørende hvordan omsorgspersonene fremmer utviklingen av denne ferdigheten gjennom tilrettelegging og sosial belønning (Smith, 2007). Vi synes denne forskningsretningen virker lovende, og tenker oss at forbindelsen mellom felles oppmerksomhet og sosial kompetanse kan utforskes videre med tanke på tidlig relasjonell utvikling. Sterns selvutviklingsmodell og Fonagy og Targets modell for utvikling av reflektiv funksjon fremstiller tidlig relasjonell utvikling som avgjørende for utviklingen og organiseringen av grunnleggende sosiale konstrukter; henholdsvis ”selvet” og evnen til mentalisering. Vi har diskutert hvordan et barns relasjonelle selvopplevelse og reflektive funksjon kan bidra til å forklare individuelle forskjeller i hvordan barn fortolker og prosesserer sosial informasjon, og dermed hvordan sosial atferd kan forstås og forklares. Blant annet mener vi at den typen automatisert informasjonsprosessering som omtales i Crick og Dogdes modell, kan forstås på bakgrunn av barns selvopplevelse. Utviklingen av selvet og av reflektiv funksjon vil også påvirke barnets

evne til å regulere affekt og til å dele følelser og opplevelser, samt fremme utviklingen av barns narrative kompetanse. Dette er ferdigheter som er fundamentale for sosial samhandling. Både Stern og Fonagy og Target fremhever betydningen av foreldrenes evne til å respondere adekvat på barnets tilstander for at denne utviklingen skal skje på en tilfredsstillende måte. Dersom foreldrene av ulike grunner ikke møter barnet kontingent og sensitivt, kan dette i motsetning føre til en skjevutvikling av selvopplevelsen og en begrenset evne til mentalisering. I slike tilfeller vil barnet sannsynligvis senere få vansker med å forstå og relatere seg til andre barn. Vi mener det relasjonelle utviklingsperspektivet som beskrives i disse to teoriene, gir en mer meningsfull innfallsvinkel til å forstå barns samspillsvansker enn sosialkognitive teorier, som fremstiller barn som mislykkes sosialt som utrustet med ufullstendige eller mangelfulle kognitive eller intellektuelle ferdigheter. Relasjonelle tilnærminger etablerer et bredere rammeverk for å forstå både inter- og intraindividuell variasjon i barns sosiale fungering. I motsetning til realistepistemologien vi finner innenfor sosial kognisjon, er relasjonelle tilnærminger mindre opptatt av hvorvidt mentale representasjoner reflekterer objektive ”sannheter”, og dreier seg i stedet mer om betydningen av intersubjektive meningsfellesskap. Dette kommer også til syne gjennom vektleggingen av narrativ kompetanse hos barn. Narrativ kompetanse handler mer om hvor bektreftbare eller kommuniserbare narrativer er, enn hvor mye narrativene samsvarer med de ”faktiske” omstendighetene. Vi har særlig tro på det narrative perspektivet som et spennende utgangspunkt for videre forskning på barns sosiale fungering. Blant annet vil det være interessant å utforske hvordan narrativ kompetanse utvikles i en relasjonell kontekst, og hvordan barns selvnarrativer kan ha betydning for deres evne til å oppnå intersubjektiv kontakt med andre barn.

Avslutningsvis vil vi understreke at de fire teoriene vi har behandlet i denne oppgaven, bare er noen av en rekke viktige perspektiver på barns sosiale utvikling. Betydningen av blant annet biologiske faktorer, temperament og sosiokulturell kontekst er selvsagt også sentral for å danne et helhetlig bilde av barns sosiale fungering. Vi har her særlig ønsket å fremheve hvordan en relasjonell tilnærming i større grad bør inkluderes på et felt som har vært dominert av sosialkognitive perspektiver.

REFERANSER

Angelopoulos, M. (2000). Social behavior during the preschool years in relation to: Theory of mind, future-oriented thinking and language. *Dissertation-Abstracts-International: Section-B: The Sciences and Engineering*, 61(5-B): 2740

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (1999). *Social Psychology*. Third Edition. Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. I S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (3-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Asher, S. R. & Parker, J. G. (1988). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. I B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective* (5-24). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Astington, J. W. (2003). Sometimes Necessary, Never Sufficient: False-Belief Understanding and Social Competence. I B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual Differences in Theory of Mind. Implications for Typical and Atypical Development* (13-38). New York and Hove: Psychology Press.

Astington, J. W. (2001). The Future of Theory-of-Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687.

Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1995). Theory of Mind Development and Social Understanding. *Cognition and Emotion*, 9(2/3), 151-165.

Augoustinos, M. & Walker, I. (1995). *Social cognition: An integrated introduction*. London: Sage.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Boston: MIT Press/Bradford Books.

- Bee, H. & Boyd, D. (2001). *Lifespan Development*. Third Edition. Prentice-Hall, Inc.
- Beebe, B. & Lachmann, F. M. (2002): *Infant Research and Adult Treatment: Co-Constructing Interactions*. Analytic Press.
- Berk, L. E. (2003). *Child Development*. Sixth Edition. Allyn and Bacon.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection*. New York: Guilford Press.
- Birch, S. A. J. & Bloom, P. (2007). The Curse of Knowledge in Reasoning About False Beliefs. *Psychological Science*, 18(5), 382-386.
- Blair, R. J. R. (2003). Did Cain Fail to Represent the Thoughts of Abel Before He Killed Him?: The Relationship Between Theory of Mind and Aggression. I B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual Differences in Theory of Mind. Implications for Typical and Atypical Development* (143-170). New York and Hove: Psychology Press.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill fra fødsel til alderdom*. Universitetsforlaget.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). Popularity and Friendship: Issues in theory, measurement and outcome. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer Relationships in Child Development* (15-45). New York: John Wiley & Sons.
- Carpendale, J. & Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Blackwell Publishing.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M. & Zubernis, L. S. (2003). The Relationship Between Psychological Understanding and Positive Social Behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.

- Cillessen A. H. N. & Mayeux L. (2004). Sociometric status and peer group behavior: Previous findings and current directions. I J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.). *Children's peer relations. From development to intervention* (3-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261-282.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. I S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (17-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity: The Fabric of Social Becoming*. London: Sage Publications.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 849-860.
- Dandeneau, S. D. & Baldwin, M. W. (2004). The Inhibition of Socially Rejecting Information Among People With High Versus Low Self-Esteem: The Role of Attentional Bias and The Effects of Bias Reduction Training. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 584-602.
- Davies, M. & Stone, T. (2003). Synthesis: Psychological Understanding and Social Skills. I B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.). *Individual Differences in Theory of Mind. Implications for Typical and Atypical Development* (305-352). New York and Hove: Psychology Press.

- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. I M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology, volum 18*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodge, K. A. & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. I S. R. Asher & J. D Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (119-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships. The Beginnings of Intimacy*. Oxford. Blackwell Publishing.
- Dunn, J. & Cutting, A. L. (1999). Understanding Others, and Individual Differences in Friendship Interactions in Young Children. *Social Development*, 8(2), s. 201-219.
- Dunning, D. (1999). A Newer Look: Motivated Social Cognition and the Schematic Representation of Social Concepts. *Psychological Inquiry*, 10(1), 1-11.
- Dunning, D. (2001). What Is The Word on Self-Motives and Social Perception: Introductin to the Special Issue. *Motivation and Emotion*, 25(1), 1-6.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. New York: Wiley.
- Fiske, S. T., Lin, M. & Neuberg, S. L. (1999). The Continuum Model: Ten Years Later. I Chaiken, S. & Trope, Y. (red.), *Dual-Process Theories in Social Psychology* (s. 231-254). New York: Guilford Press.
- Fiske, S. T., Neuberg, S. L., Beatti, A. E. & Milberg, S. J. (1987). Category-based and attribute-based reactions to others: Some informational conditions of stereotyping and individuating processes. *Journal of Experimental Social Psychology* 23(5), 399-427.

- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive Development: Children's Knowledge About the Mind. *Annu. Rev. Psychol.*, 50, 21-45
- Fonagy, P. (2006). The mentalization-focused approach to social development. I J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *Mentalization-based treatment* (53-99). Chichester: John Wiley & Sons.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets utvikling*. Dansk oversettelse. København: Akademisk Forlag.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Forgas, J. P. (1985). Person prototypes and cultural salience: The role of cognitive and cultural factors in impression formation. *British Journal of Social Psychology*, 24, 3-17.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. Basic Books.
- Gifford-Smith, M. E. & Rabiner, D. L (2004). Social Information Processing and Children's Social Adjustment. I J. B. Kupersmidt. & K. A. Dodge (Eds.), *Children's Peer Relations. From Development to Intervention* (61-80). Washington, DC: American Psychological Association.
- Green, J. D. & Sedikides, C. (2001). When Do Self-Schemas Shape Social Perception? The Role of Descriptive Ambiguity. *Motivation and Emotion*, 25(1), 67-83.
- Hartup (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer Relationships in Child Development* (46-69). New York: John Wiley & Sons.

- Hastie, R. & Kumar, P. A. (1979). Person Memory: Personality Traits as Organizing Principles in Memory for Behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 25-38.
- Higgins, E. T. & Bargh, J. A. (1987). Social Cognition and Social Perception. *Annual Review of Psychology*, 38, 369-425.
- Holyoak, K. J. & Gordon, P. C. (1984). Information Processing and Social Cognition. I R. S. JR. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition, Volume 1* (s. 39-70). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Indrevoll, L. (2001). *Reflekterende funksjon. Et begrep i skjæringspunktet mellom kognitiv psykologi, utviklingspsykologi og psykoanalytisk teori*. Hovedoppgave i psykologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Johnsen, A., Sundet, R. & Torsteinsson, V. W. (2000). (Red). *Samspill og selvopplevelse. Nye veier i relasjonsorienterte terapier*. Tano Aschehoug.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal Perception*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Keenan, T. (2003). Individual Differences in Theory of Mind: The Preschool Years and Beyond. I B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual Differences in Theory of Mind. Implications for Typical and Atypical Development* (121-142). New York and Hove: Psychology Press.
- Ladd, G. W. (2005). *Childrens peer relations and social competence*. New Haven: Yale University Press.
- Lalonde, C. E. & Chandler, M. J. (1995). False Belief Understanding Goes to School: On The Social-emotional Consequences of Coming Early or Late to a First Theory of Mind. *Cognition and Emotion*, 9(2/3), 167-185.
- Larsen, O. S. (1999). *Fem aldre – utvikling fra fødsel til pubertet*. Systime AS.

- Legerstee, M. (2005). *Infant's Sense of People. Precursors to a Theory of Mind*. Cambridge University Press.
- Linde, C. (1993). *Life Stories. The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press.
- Macrae, C. N. & Bodenhausen, G. V. (2001). Social cognition: Categorical person perception. *British Journal of Psychology*, 92, 239-255.
- Malle, B. F. & Hodges, S. D. (2005) (Eds.), *Other Minds. How Humans Bridge the Divide between Self and Others*. New York and London: The Guilford Press.
- Miller-Johnsen, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K., & the Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (3), 217-230.
- Mitchell, P. (1996). *Acquiring a Conception of Mind: A Review of Psychological Research and Theory*. Psychology Press, UK.
- Moe, V. (1997). *Det affektive samspillet: Betydningen av det tidlige affektive samspillet for selvutvikling*. Skriftserie; nr. 8. Oslo kommune: Aline spedbarnssenter.
- Moskowitz, G. B., Skurnik, I. & Galinsky, A. D. (1999). The History of Dual-Process Notions, and the Future of Preconscious Control. I Chaiken, S. & Trope, Y. (red.), *Dual-Process Theories in Social Psychology* (s. 12-36). New York: Guilford Press.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, I. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Nguyen, L. & Frye, D. (1999). Children's Theory of Mind: Understanding Desire, Belief and Emotion with Social Referents. *Social Development*, 8(1), 70-92.

Oldham, J. M., Skodol, A. E. & Bender, D. S. (2005). *Textbook of Personality Disorders*. American Psychiatric Publishing, Inc.

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29 (4), 611-621.

Parker, J. G. & Asher, S. R (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102 (3), 357-389.

Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. Learning, Development, and Conceptual Change. Cambridge, MA: MIT Press.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.

Putallaz, M. (1983). Predicting Children's sociometric status from their behaviour. *Child Development*, 54, 1417-1426.

Repacholi, B., Slaughter, V., Pritchard, M. & Gibbs, V. (2003). Theory of Mind, Machiavellianism, and Social Functioning in Childhood. I B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual Differences in Theory of Mind. Implications for Typical and Atypical Development* (67-98). New York and Hove: Psychology Press.

Reisberg, D. (2001). *Cognition. Exploring the Science of the Mind. Second Edition*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

Rourke, M. (1999). Exploring the links between social cognition, social behavior, and social success: Psychological understanding, conflict behavior, and social competence. *Dissertation-Abstracts-International: Section-B: The Sciences and Engineering*, 60(5-B), 2390

Rubin. K. H. & Daniels-Beirness, T. (1984). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merill-Palmer-Quarterly*, 29(3), 337-351.

Saxe, R. & Baron-Cohen, S. (2006). Editorial: The neuroscience of theory of mind. *Social Neuroscience*, 2006, 1(3-4), i-ix.

Schaffer H. R.(1996). *Social Development*. Malden: Blackwell Publishing.

Schibbye, A. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. 2. opplag 2004. Universitetsforlaget. Oslo.

Sedikides, C. & Green, J. D. (2004). What I Don't Recall Can't Hurt Me: Information Negativity Versus Information Inconsistency as Determinants of Memorial Self-Defense. *Social Cognition*, 22(1), 4-29.

Sedikides, C. & Koole, S. L. (2004). In Defense of The Self. *Social Cognition*, 22(1), 1-3.

Sharp C. (2006). Mentalization problems in Childhood disorders. I J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *Mentalization-based treatment* (101-121). Chichester: John Wiley & Sons.

Shirk, S. R. & Russel, R. L. (1996). *Change processes in child psychotherapy. Revitalizing treatment and research*. New York: The Guilford Press.

Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind. Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*. New York and London: The Guilford Press.

Slaughter, V. & Repacholi, B. (2003). Introduction: Individual Differences in Theory of Mind: What Are We Investigating? I B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual Differences in Theory of Mind. Implications for Typical and Atypical Development* (1-12). New York and Hove: Psychology Press.

Smith, L. (2007). *Om betydningen av felles oppmerksomhet og mentalisering i spedbarnsalderen*. Foredrag, Oslo: Norsk psykologikongress, 2007.

Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Srull, T. K. & Wyer, R. S. JR. (1979). The Role of Category Accessibility in the Interpretation of Information About Persons: Some Determinants and Implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(10), 1660-1672.

Stern, D. N. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W. W. Norton.

Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Norsk oversettelse. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stern, D. N. (1995). *The Motherhood Constellation. A Unified View of Parent-Infant Psychotherapy*. Basic Books.

Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.

Svartdal, F. & Flaten, M. (1998). *Læringspsykologi*. Ad Notam Gyldendal.

Strupp, H. H. & Binder, J. L. (1984). *Psychotherapy in a New Key. A Guide to Time-Limited Dynamic Psychotherapy*. Basic Books.

Tetzchner, S. von (2001). *Utviklingspsykologi. Barne og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thorsen, K. & Toverud, R. (2002). (Red.): *Kulturpsykologi. Bevegelser i livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wachtel, E. F. (1994). *Treating Troubled Children and Their Families*. New York and London: The Guilford Press.

Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A. & Capage, L. (1999). Social Interaction Skills and Theory of Mind in Young Children. *Developmental Psychology*, 35(2), 386-391.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.

Zebrowitz, L. A. (1990). *Social Perception*. Buckingham: Open University Press.